



Pro gradu -tutkielma

Fysiikan aineenopettajan opintosuunta

Integraaliteoria ja yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä integraaliopetuksen hyödyllisyydestä

Henry Lähteenmäki

19. maaliskuuta 2019

Ohjaaja:

Professori Ismo Koponen

Tarkastajat:

Professori Ismo Koponen

Dosentti Maija Nousiainen

HELSINGIN YLIOPISTO

MATEMAATTIS-LUONNONTIETEELLINEN TIEDEKUNTA

PL 64 (Gustaf Hällströmin katu 2)

00014 Helsingin yliopisto

Tekijä:	Henry Lähteenmäki
Työn nimi:	Integraaliteoria ja yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä integraaliopetuksen hyödyllisyydestä
Koulutusohjelma:	Fysikaalisten tieteiden koulutusohjelma
Pääaine:	Fysiikka
Linja:	Aineenopettajan koulutus
Työn ohjaaja:	Professori Ismo Koponen
Työn tarkastajat:	Professori Ismo Koponen Dosentti Maija Nousiainen
<p>Tämän työn tarkoitus on helpottaa opettajia ja koulutusalan asiantuntijoita lähestymään Wilberin Integraaliteoriaa ja integraaliopetusta. Integraaliteoriaa viitekehyksenä käyttävä integraaliopetus on yksi varteenotettavimmista vaihtoehdoista tulevaisuuden integraaliseksi ja mahdollisimman kokonaisvaltaiseksi opetusmenetelmäksi.</p> <p>Teoria-osiossa käydään läpi Integraaliteorian teorian tausta ja kehitysvaiheet. Sitten esitellään Integraaliteorian tärkeimmät osapuolet: AQAL matriisi, Wilber-Combs hila ja Integraalinen Metodologinen Pluralismi. Seuraavaksi keskustellaan integraaliopetuksesta, sen tarpeesta ja tunnuspiirteistä, ja siitä miten integraaliopetuksessa tulisi huomioida Integraaliteorian tärkeimmät osapuolet. Lopuksi pohditaan opettajan roolia ja integraaliopetuksen haasteita.</p> <p>Työn empiirinen osa koostuu toukokuussa 2018 Meksikossa Tecnológico de Monterrey -yliopiston Tampicon kampuksella tehdystä kyselytutkimuksesta. Kyselytutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden subjektiivisia asenteita, mielipiteitä ja kokemuksia integraaliopetuksesta. Vastauksille suoritettiin tilastollinen analyysi SPSS ohjelmistolla. Opiskelijat arvioivat integraaliopetuksen hyödyn korkeaksi oppimiselle ja opiskelulle. Heidän arvioiden perusteella myös integraalinen lähestymistapa elämää kohtaan ylipäättään arvioitiin hyödylliseksi. Integraaliopetuksen transformatiivinen potentiaali arvioitiin korkeaksi. Lisäksi opiskelijat pitivät integraaliopetuksen piirteitä ja tavoitteita tärkeinä opetukselle. Vertailuryhmien (sukupuoli, ikä, opintolukukaudet yliopistossa, lukion keskiarvo ja yliopiston keskiarvo) sisäisten ryhmien vastauksien tilastollista poikkeavuutta ei löytynyt. Täten, opiskelijat arviot integraaliopetuksesta olivat positiivisia riippumatta taustatekijöistä.</p>	
Päivämäärä:	19. maaliskuuta 2019
Sivumäärä:	IV + 108
Kieli:	suomi
Avainsanat:	Integraaliteoria, integraaliopetus, AQAL, Ken Wilber

Sisältö

Tiivistelmä	II
Sisällys	III
1 Johdanto	1
2 Integraaliteorian tausta ja kehitysvaiheet	3
2.1 Vaihe 1: ”Romanttinen kausi” (1977 – 1979)	3
2.2 Vaihe 2: ”Kasvaminen Hyvyyteen” (1980 – 1983)	4
2.3 Vaihe 3: ”Tietoisuuden transformaatiot” (1983 – 1987)	5
2.4 Vaihe 4: ”AQAL matriisin synty” (1995 – 2001)	5
2.5 Vaihe 5: ”Integraalinen Post-Metafysiikka” (2001 –)	8
3 Integraaliteoria	9
3.1 Holonit	10
3.2 Evoluution etenemisperiaatteet	11
3.3 Neljännekset	15
3.4 Wilber-Combs hila	19
3.5 Tasot	23
3.6 Tilat	36
3.7 Linjat	39
3.8 Tyypit	43
3.9 Metodologiat ja alueet	44
3.10 Kritiikki	48
3.11 Yhteenveto	52
4 Integraaliopetus	54
4.1 Integraaliopetuksen tarve	57
4.2 Tunnuspiirteet	59
4.3 Neljänneksien huomioiminen	61
4.4 Tasojen huomioiminen	64
4.5 Tilojen huomioiminen	66

4.6 Linjojen huomioiminen	68
4.7 Tyyppien huomioiminen	69
4.8 Integraalisen Metodologisen Pluralismin huomioiminen	70
4.9 Opettajan rooli	73
4.10 Matematiikan ja luonnontieteiden integraaliopetus ja -tutkimus	76
4.11 Haasteet	77
4.12 Kritiikki	78
4.13 Yhteenveto	79
5 Tutkimusasetelma ja -menetelmät	81
6 Tulokset	85
6.1 Tilastolliset tunnusluvut	85
6.2 Summamuuttujien tarkastelu	86
6.3 VII Muut -kategorian väittämien keskiarvot yksitellen	87
6.4 Kategorioiden välinen riippuvuus	89
6.5 Vertailuryhmien vaikutus vastauksiin	90
6.6 Tuloksien tiivistelmä	93
7 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	94
Viitteet	99
A Kyselylomake	105

1 Johdanto

Integraaliteoria (eng. *Integral Theory*) nähdään yhteisenä viitekehityksenä kaikille siitä lähteille haaroille – ei pelkästään integraaliopetukselle, mutta myös esimerkiksi integraalilääketieteelle, integraaliekologialle ja integraalipolitiikalle. Integraaliopetuksessa (eng. *Integral Education*) käytetään Integraaliteoriaa viitekehityksenä opetus- ja oppimistarkoituksiin.

Docktor ja Mestre (2014) esittävät, että opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa olisi tarvetta uusille teoreettisille viitekehityksille. Viitekehitykset tarjoavat tutkijoille mahdollisuuden tutkia tiettyä koulutukseen liittyvää teemaa monista eri näkökulmista ja paradigmoista. Tämä voi johtaa täysin uusiin teoreettisiin läpimurtoihin. Uusien viitekehysten kehitys- ja tutkimustyö on niin pitkäkestoinen ja laaja prosessi, että niiden rakentamiseen ei juurikaan saada rahoitusta. Tässä tutkielmassa esitellään uusi viitekehitys – Integraaliteoria – ja arvioidaan sen käyttömahdollisuuksia opetuksen ja oppimisen näkökulmasta.

Integraaliopetus on tieteenalana nuori ja vähän tutkittu eikä sillä ole vielä vakiintunutta asemaa opetusmenetelmänä. Se sai alkunsa vasta 2000-luvun vaihteessa, kun amerikkalainen filosofi Ken Wilber loi kirjallaan *Sex, Ecology and Spirituality* (2000b) Integraaliteoriansa perusteet. Kirjan julkaisu oli kulminaatiopiste itsenäiseen tutkimustyöhön, jota hän teki yli 20 vuotta. Integraaliteoria on metateoreettinen synteesi, joka yhdistää satoja teorioita ja malleja koherentisti yhteen. Integraaliteorian mukaan kaikki evoluuttisen kehityksen tuloksena esille nousseet tiedonmuodot ja perspektiivit pitää ottaa huomioon mikäli ihmisestä ja ympäröivästä todellisuutta yritetään muodostaa mahdollisimman kokonaisvaltaista ja integraalista ymmärrystä.

Wilber (2000b) jakaa nonduaalisten viisausperinteiden käsityksen, jonka mukaan ihminen on syvästi jakaantuneessa ja epäintegraalisessa olotilassa. Tätä olotilaa määrittelee tietämättömyys, jonka takia ihminen hyväksyy osittaisuuden omaksi luonnokseen, kun vaihtoehtona olisi tasapaino ja harmonia. Epätasapainoinen ihminen absolutisoi jonkun tietyn osan kokonaisuudeksi ja muodostaa osittaisen identiteetin ajatellen sen kuitenkin olevan kokonainen. Näin ollen, muita osapuolia ei edes voi kunnolla havaita eikä siten arvosteta. Tällöin tietyt osapuolet ihmisyydestä mitätöityy. Millä tavalla ihminen palautuu integraalisen tasapainoiseksi ja alkaa toimimaan kaiken elävän ja ympäristönsä hyväksi ilman egon taakkaa? Tämän kysymyksen viitoittamalla tiellä tässä työssä Integraaliteoriaa käsitellään erityisesti sen potentiaalista luoda tasapaino ihmisyyden eri osapuolten välillä ja saavuttaa integraalisen luonnollinen tasapaino.

Perusopetus opetussuunnitelman perusteiden 2014 arvoperustan mukaan peruso-

petuksen tulee tukea ”oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyys ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan” (Anon 2014). Tätä hyvin tärkeää riviä ei välttämättä edes havaitse opetussuunnitelmasta tai sen sisältävää informaatiota ei yksinkertaisesti käsitä. Miten tämä ylevä, tasapainoa ja harmoniaa tukeva tavoite toteutuu nykyisin opetusmenetelmin? Platonin totuus (tieteet), hyvyys (moraalit) ja kauneus (taiteet) sisältyvät Integraaliteoriaan muodostaen niin kutsutut neljännekset (eng. *Quadrants*). Jos koulutus unohtaa, luo eriväisyyttä tai korostaa jotain ihmisyyden puolta niin sen toteuttama toimintamalli ei palvele integraaliseen ihmisyyteen kasvamista. Opettamisessa tulisi ottaa kaikki ihmisyyden kaikki osapuolet mahdollisimman kokonaisvaltaisesti huomioon. Tämä on mahdotonta, jos ihmisyyden jo sinänsä nähdään redusoidusti. Integraaliteoriassa pyritään yhdistämään kaikki ihmisyyden osapuolet koherentisti yhden metateorian alle. Täten, Integraaliteorian tarjoaman viitekehyksen avulla integraaliopetuksesta voidaan luoda mahdollisimman kokonaisvaltaista opetusta kohti totuutta, hyvyttä ja kauneutta.

Tässä tutkielmassa teoriaosassa käydään läpi Integraaliteorian perusteet ja integraaliopetuksen teoriaa. Empiirisessä osassa keskitytään työssä käytettyihin tutkimusasetelmiin, tutkimusmenetelmiin ja tuloksiin. Tuloksissa tarkastellaan yliopistopöskelijöiden näkemyksiä Integraaliteoriasta opintojen ja elämän kannalta. Lopuksi tarkastellaan tuloksia tarkemmin ja esitetään johtopäätökset, jonka yhteydessä keskustellaan integraaliopetuksen ja -oppimisen tulevaisuuden näkymistä.

Tutkielman tavoitteena on tutkia kriittisesti Integraaliteoriaa ja sen soveltamista opettamiseen ja oppimiseen. Integraaliopetusta ei ole tarkoitus nähdä tässä kontekstissa vallitsevien opetus -ja oppimismenetelmien korvaavana vaihtoehtona vaan uudenlaisena lähestymistapana, joka sisällyttää, mutta samalla ylittää vallitsevien opetussysteemien menetelmät. Integraaliopetuksen avulla oppilaalle voidaan luoda puitteet, mahdollisuudet ja resurssit oman potentiaalinsa luonnollisen tasapainoiseen kehitykseen.

2 Integraaliteorian tausta ja kehitysvaiheet

Integraaliteorian kehittäjä Ken Wilber näkee filosofiansa kehittyneen viidessä eri vaiheessa (Wilber 2001b, 2006a). Ensimmäinen vaihe lähti käyntiin hänen ensimmäisen kirjansa *The Spectrum of Consciousness* julkaisusta vuonna 1977. Neljännessä vaiheessa vuonna 1995 julkaistun *Sex, Ecology and Spirituality* pääteoksensa myötä Wilberin teorointi huipentui ja hän alkoi puhua työstään Integraaliteorian. Viidennessä vaiheessa Wilber puhuu työstään myös Meta-Integraaliteorian (eng. *Meta Integral Theory*). Eri vaiheet kuvaavat Wilberin oman filosofian, ajattelun ja ymmärryksen kehityskulkua. Tämän matkan varrella Wilber on kirjoittanut yli toistakymmentä kirjaa muun muassa uskonnoista, sosiologiasta, evoluutiosta, antropologiasta, filosofiasta ja postmodernisuudesta, joita on käännetty yli 30 kielelle.

Integraalisuudella tarkoitetaan kattavuutta, laajuutta ja tasapainottavaa. Integraaliteoria pyrkii sisällyttämään itseensä kaikki mahdolliset perspektiivit. Se on postmoderni metateoria, joka yrittää yhdistää parhaat menetelmät, tutkimustulokset ja harjoitukset kaikkien aikakausien filosofioista, tieteistä ja henkisistä viisauksperinteistä. Wilber katsoo näillä kaikilla perinteillä olevan oma totuudellinen näkemyksensä, mutta erillään muista perspektiiveistä nähtynä se on aina vain osittainen. Integraaliteoria yrittää näyttää, miten tiede, taide, henkisyys ja kaikki subjektiiviset ja objektiiviset tiedonmuodot tarjoavat omalta osaltaan validin perspektiivin ja ymmärrettynä yhdessä ne tarjoavat mahdollisimman kokonaisen kartan todellisuuden luonteesta.

2.1 Vaihe 1: ”Romanttinen kausi” (1977 – 1979)

The Spectrum of Consciousness (1977) ja *No Boundary* (1979) kirjat kuvastavat Wilberin ensimmäistä vaihetta ja ajattelun luonnetta vuosina 1977 – 1979. *The Spectrum of Consciousness* pyrkii esittämään ensimmäistä kertaa yhtenäisen teorian tietoisuuden luonteesta yhdistelemällä Idän ja Lännen psykologisia, filosofisia koulukuntia ja henkisiä viisauksperinteitä. Tämä ennen näkemätön synteesi avasi väylän transpersonaalisen psykologian kehitykselle. Kirjassaan Wilber esittää kaavion tietoisuuden tasoista ja pyrkii osoittamaan, että jokaisen psykologian koulukunnan lähestymistapa toimii, mutta vain tietyllä tietoisuustasolla (Wilber 1993).

Ensimmäisessä vaiheessa Wilberin näkemys on perinteisen esterisyyden mukaista: korkeimmalla tietoisuustasolla totuus näyttäytyy samalta riippumatta eri uskontojen ja viisauksperinteiden esoteerisista lähestymistavoista. Ensimmäisestä kirjastaan alkanut tietoisuuden tasoihin ja henkiseen kasvuun perustuva filosofia jatkuu kaikissa tulevilla vaiheilla ja ne pysyvät Wilberin töiden kulmakivenä. Seuraavissa vaiheissa Wilberin filosofia alkaa heijastamaan hienostuneempaa ja monipuolisem-

paa ajattelua

Retrospektiivisesti Wilber luonnehtii ensimmäistä vaihettaan romanttisen Jungilaiseksi, koska hänen mukaansa monet romanttiset filosofit ja Jungilaiset psykologit näkevät henkisen kasvun palaamisena paratiisiin omaiseen tilaan, joka on menetetty modernisaation ja kulturalisaation takia. Myöhemmissä kirjoissaan Wilber kritisoi tällaista regressiota.

2.2 Vaihe 2: ”Kasvaminen Hyvyyteen” (1980 – 1983)

Filosofiansa toisessa vaiheessa Wilber irtautuu ensimmäisen vaiheen romanttisesta näkemyksestä. *The Atman Project* (1980), *Up From Eden* (1981) ja *A Sociable God* (1983) kirjoissaan Wilber esittää ihmisen evoluution tietoisuuden evoluution valossa esipersonaalisesta transpersonaaliseen. Wilberin esittää, että esihistorialliset ihmiset eivät eläneet alkukantaisessa rauhan, harmonian ja korkean moraalin paratiisissa. Regressiosta aiempaan ei siis löydy valaistunut mielentila, kuten ensimmäisessä vaiheessa Wilber antoi ymmärtää. Wilber alkaa tulkitsemaan henkisen kasvun evoluuttisena tietoisuuden kehityksenä.

Lännessä on katsottu mystisten tietoisuustasojen olevan paluuta esimerkiksi vauvan esipersonaaliseen tilaan ja ykseyteen. Wilber katsoo, että tämä tulkinta on väärä ja esittää mystisten tasojen olevan itseasiassa transpersonaalisia. Wilber (1982) esittää artikkelissaan niin kutsutun edeltävä/ylittävä-harhan (eng. *Pre/Trans Fallacy*). Sen mukaan tietoisuustasot voidaan jakaa karkeimmillaan prerationaaliseen, rationaaliseen ja transrationaaliseen. Rationaaliselta tasolta katsottuna molemmat, sekä prerationaalinen että transrationaalinen, näyttäytyvät epärationaalisena ja siten rationaalisen alapuolisena regressiona.

Wilberin (2000b) mukaan tämä on karkea virhepäätelmä. Itse asiassa transrationaalinen on rationaalisen ylä- eikä alapuolella kehityksessään ja siten rationaalisen ymmärryksen ulottumattomissa. Tämän perusteella Wilber kritisoi esimerkiksi Jungin analyyttistä psykologiaa, jossa kollektiivinen tiedostamattomuus (eng. *collective unconscious*) yhdistetään korkeimpaan henkiseen realisaatioon. Tällöin kaksi täysin eri asiaa sekoitetaan ja yhdistetään keskenään. Jung siis rinnasti prerationaaliset tasot transrationaaliin tasoihin, kun taas Freud alensi transrationaaliset tasot terapiaa vaativiksi patologisiksi dissosiaatioiksi. Wilberin mukaan he molemmat sortuivat edeltävä/ylittävä-harhaan.

Edeltävä/ylittävä -harhaa on kritisoitu muun muassa siitä, että se ei anna sijaa lapsien mystisille kokemuksille. Tähän Wilber vastaa myöhemmin kirjoitetuissa kirjoissaan ja pääteeseinä on tässäkin tutkielmassa käytettävä Wilber-Combs hila.

2.3 Vaihe 3: ”Tietoisuuden transformaatiot” (1983 – 1987)

Kolmannen vaiheen merkittävimmät kirjat ovat *Eye to Eye* (1983) ja *Transformations of Consciousness* (1986). Wilber (2001/1983) alkaa käyttämään Arthur Koestlerin termiä *holoni* kirjoittaessaan evoluution hierarkkisesta kehityksestä eli holarkkiasta. Holoni on itsessään kokonainen, mutta aina myös osa suurempaa rakennetta: siis ainiaan kokonainen/osa. Holonit säilyvät tärkeässä roolissa Wilberin filosofian seuraavissakin vaiheissa.

Wilber (1986) jalostaa tietoisuuden evoluution malliaan keskittymällä länsimaiseen kehityopsykologiaan ja erityisesti Piagetin työhön kognitiivisista tasoista ja Gardnerin tutkimuksiin moniälykkyysteoriasta. Lisäksi Wilber nojautuu erityisesti Kohlbergin moraalikehityksen, Loevingerin minuuden kehitykseen ja Maslowin tarvehierarkiaan, joista Wilber puhuu eri kehityslinjoina. Wilber hylkää lineaarisen tietoisuuden kehitysmallin ja alkaa näkemään tietoisuuden evoluution kaikkien kehityslinjojen melko itsenäisenä kehityksenä. Wilber mainitsee, että eri tutkijat ovat tunnistaneeet yli parikymmentä kehityslinjaa ja niistä yleisimpiä ovat kognitiivinen, emotionaalinen, kinesteettinen, interpersonaalinen, moraali, identiteetti, arvot, henkisyys, tarpeet, kielellinen ja esteettinen.

Wilber (2001/1983) määrittelee minuus-systeemin (eng. *self-system*). Minuus-systeemi koostuu kolmesta pääominaisuudesta ja toimii:

1. Organisoinnin keskipisteenä (integroi kaikki kehitystasot ja -linjat)
2. Identifikaation keskipisteenä (tasoihin ja linjoihin perustuva identiteetin muodostus)
3. Kehitysnavigoijana (yleinen minuustunne tai "massakeskipiste")

Minuus-systeemi sisällyttää kaikki yksilön kehityksen osapuolet yhteen identiteettirakenteeseen.

2.4 Vaihe 4: ”AQAL matriisin synty” (1995 – 2001)

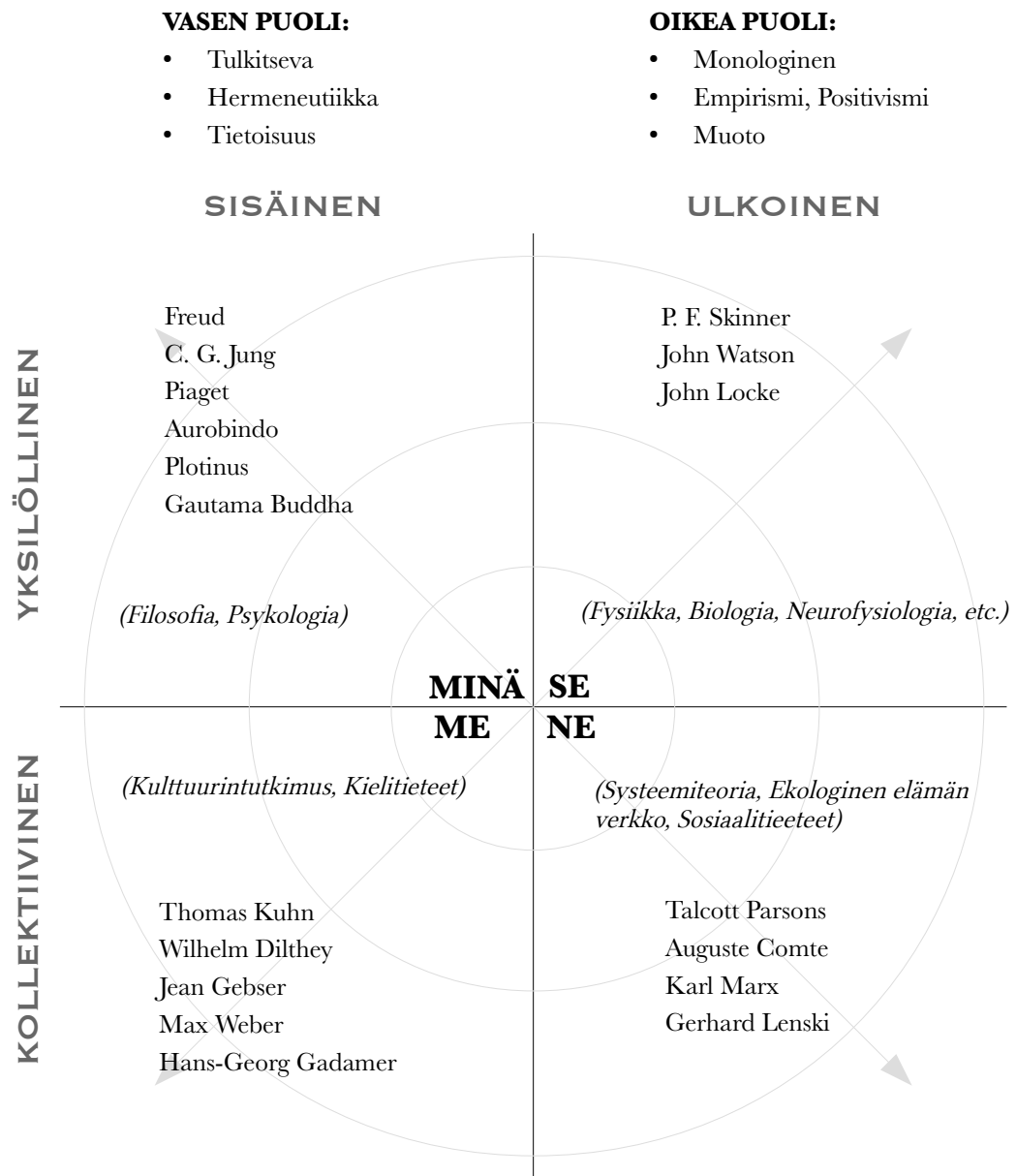
Neljäs vaihe saa alkunsa 1995 julkaistusta Wilberin pääteoksesta *Sex, Ecology and Spirituality*. Kirjassaan Wilber esittää, että todellisuus muodostuu holoneista (eng. *Holon*). Holoniksi kutsutaan asiaa, joka on itsessään kokonainen mutta aina myös osa suurempaa kokonaisuutta. Atomit ovat itsessään kokonaisia, mutta toimivat molekyylien osina. Wilber kuvailee holonien muodostavan holarkkioita. Holarkiat kuvaavat tietyn holonin evolutiivista kehitystasoa. Holarkian ominaispiirre –normaalista hierarkiasta poiketen– on se, että tiettyyn ylempään holarkiatasoon sisältyy kaikki sen alapuoliset holarkiat.

Wilberin mukaan jokainen holoni näyttäytyy ja kehittyy neljässä todellisuuden toisiinsa liittyneissä ilmenemistavoissa, niin kutsutuissa neljänneksissä (eng. *Quadrants*). Perspektiiveinä neljännekset ovat subjektiivinen, intersubjektiivinen, objektiivinen ja interobjektiivinen. Yksinkertaistettuna objektiivinen ja interobjektiivinen voidaan yhdistää, jolloin hahmotetaan ensimmäisen (minä), toisen (sinä/me) ja kolmannen (se ja ne) persoonan dimensiot (Wilber 2000b); tai Platonin Kauneus, Hyvyys ja Totuus (Kraut 2017); tai taide, moraali ja tiede. Yhtä lailla neljännekset siis sisältävät Habermasin kolmen validiteetin vaatimuksen (Bohman ja Rehg 2017), Kantin kolme kritiikkiä (Rohlf 2018) ja Poppersin kolme maailmaa (Thornton 2018).

Kirjan tavoite on integroida kaikki nämä tulkinnat yhden teorian alle. Wilber näyttää jokaisen neljänneksen vastavuoroisen riippuvuussuhteen ja esittää ettei mikään neljännes yksistään kuvaa todellisuutta kattavasti. Itseasiassa kaikki neljännekset nousevat esiin ja kehittyvät yhdessä. Jokaisen neljänneksen sisällä kulkee useita eri kehityslinjoja, jotka Wilber tiedosti kolmannessa vaiheessa. Jokaisen neljänneksen sisällä tapahtuu kehitystä myös tietoisuustasoissa. Integraaliteoria tunnetaan neljänneksistään.

Pääteoksensa popularisoidussa versiossa *A Theory of Everything* (2000) Wilber ilmaisee kaikkien Integraaliteorian käsittelemien tärkeimpien elementtien sisältyvän niin kutsuttuun AQAL matriisiin. AQAL (eng. *All Quadrants, All Levels*) tarkoittaa kaikkien neljänneksien, kaikkien (tietoisuus)tasojen, kaikkien (kehitys)linjojen, kaikkien (tietoisuus)tilojen ja kaikkien tyyppien huomioon ottamista yhdessä teoriassa. Ne muodostavat AQAL matriisin viisi elementtiä. *Integral Psychology* (2000a) kirjassa Wilber kokoaa satoja eri kehitysmalleja koherenttiin taulukkomuotoon, josta on kätevää tarkistaa mihin teorioihin ja malleihin Integraaliteoria nojautuu.

Kuvaan 2.1 on esimerkin omaisesti lisätty tietyn neljänneksen ilmiöiden tutkimiseen erikoistuneita teoreetikoita. Sulkuihin on kirjoitettu esimerkkejä eri neljänneksen yleisimmistä tieteenaloista. Vasemman puoleisiin neljänneksiin sijoittuvat subjektiiviset ilmiöt. Oikean puoleisiin neljänneksiin sijoittuvat vastaavasti objektiivisesti havaittavat ilmiöt. Yläpuoliset neljännekset keskittyvät yksilöön ja alapuoliset kollektiiviseen kokonaisuuteen.



Kuva 2.1: Esimerkkejä tunnetuimmista teoreetikoista ja tieteenaloista sijoitettuna neljänneksiin. Yksilön sisäistä subjektiivista ilmiömaailmaan ovat paneutuneet filosofit ja psykologit, kuten Freud ja Aurobindo. Kollektiivisen rakenteen subjektiivisia ilmiöitä ovat tutkineet muun muassa kulttuuri- ja kielitieteilijät, kuten Gadamer ja Kuhn. Yksilöä objektiivisesti tutkien nojaututaan esimerkiksi fysiikkaan ja behaviorismiin, joita tutkivat esimerkiksi Einstein ja Watson. Kollektiivista rakennetta objektiivisesti tutkien nojaututaan muun muassa systeemiteoriaan ja sosiaalitieteen, joidenka piirissä työskentelivät esimerkiksi Parsons ja Marx (Wilber 2001a).

2.5 Vaihe 5: ”Integraalinen Post-Metafysiikka” (2001 –)

Viidennettä vaihetta leimaa *Integral Spirituality* (2006) kirjassaan Wilberin esittämä Integraali Post-Metafysiikka ja Integraalinen Metodologinen Pluralismi (IMP). Integraali post-metafysiikka seuraa Jürgen Habermasin post-metafyysistä kritiikkiä ei-tieteellisistä menetelmistä. Metafysiikan ja post-metafysiikan välinen ero piilee siinä, että post-metafysiikka pyrkii irtautumaan kaikista ennalta annetuista ontologisista todellisuuden tasoista. Integraalisessa post-metafysiikassa pyritään irtautumaan ennalta annetun myytistä (eng. *the myth of the given*), joka viittaa ontologisten tasojen olemattomuuteen objektiivisesti sinänsä odottaen löytymistään, kartoittamistaan ja analysoimistaan. Neljänneksien mukaisesti ontologiset tasot nousevat esiin yhdessä subjektiivisen kokemuksen kanssa. Näin ollen, Wilber ottaa askeleen pois päin aiempien vaiheiden metafyyssisestä filosofiasta, jossa ajatuksena oli ikuisista filosofiaa (eng. *perennial philosophy*) mukaillen ennalta annetut tietoisuustasot (Wilber 2006a).

Integraalinen post-metafysiikka pyrkii siis minimoimaan ennalta annetut metafyyssiset oletukset todellisuuden rakenteesta samalla tiedostaen –Kantin ja Heideggerin filosofioita mukaillen– ettei kaikista metafysiikan oletuksista ole mahdollisuus päästä eroon, mikäli tarkoituksena on filosofian rakentaminen. Integraaliteoriaan sisältyy muutamia todellisuuden piirteitä, jotka näyttäisivät olleen olemassa evoluution alusta lähtien (eng. *involuntary givens*), joista tässä työssä keskitytään evoluution etenemisperiaatteisiin (eng. *Tenents of Evolution*) (ks. kappale 3.2 s. 11).

Integraalinen Metodologinen Pluralismi pyrkii yhdistämään kaikki merkittävimmät tiedonhankintatavat (metodologiat) neljänneksiin. IMP nähdään kulmakivenä missä tahansa autenttisessa integraalisessa rekonstruktiossa. Jokainen metodologia tuottaa validia tietoa todellisuudesta omassa kategoriassaan. Esimerkiksi fenomenologia, hermeneutiikka ja empirismi olisivat siten redusoimattomia perspektiivejä tiedonhankinnassa.

Viidennessä vaiheessa Wilber esittää Wilber-Combs hilan, jossa ensimmäistä kertaa tietoisuustasot ja -tilat ovat eritelty koherentisti: tasot ovat hilan y-akselilla ja tilat x-akselilla. Alan Combs esitti muutama vuosi Wilberin jälkeen saman idean tasojen ja tilojen välisestä suhteesta, joten Wilber ja Combs päättivät yhdessä nimetä tasojen ja tilojen graafisen esityksen Wilber-Combs hilaksi. Kaikki tietoisuustilat ovat siis läsnä jokaisella tietoisuustasolla. Wilberin mukaan siihen perustuu lapsien henkiset kokemukset: alhaisellakin tasolla voidaan saada korkeaan tilaan liittyvä huipukokemus (Wilber 2006a).

Tässä työssä nojaututaan neljännen ja viidennen vaiheen filosofiaan. Erityisesti käsitellään AQAL matriisin viittä elementtiä, Wilber-Combs hilaa ja IMP:a ja pohditaan niiden käyttökelpoisuutta opetuksen näkökulmasta.

3 Integraaliteoria

Integraaliteoria on teoria teorioista. Siksi sitä kutsutaan myös metateoriaksi. Tämän luvun tarkoitus on esitellä Integraaliteorian tärkeimmät komponentit. Sitä ennen Integraaliteoriaa tarkastellaan alla yksinkertaisten analogioiden avulla, jotta sen todellinen luonne paljastuisi paremmin ennen sen teknisempiin komponentteihin siirtymistä.

Integraaliteorian ydinajatus ei ole uusi; jo Platon puhui totuuden, hyvyyden ja kauneuden tasapainon tärkeydestä, ja itämaisessä viisaudessa on kautta aikojen korostettu tasapainoa. Integraaliteoriassa totuudesta puhutaan objektiivisina, ulkoisina neljänneksinä (yksilön ulkoiset ominaisuudet ja yhteiskunta), kun taas kauneus ja hyvyys muodostavat subjektiiviset, sisäiset neljännekset (yksilön sisäiset ominaisuudet ja kulttuuri). Integraaliteorian voidaan katsoa olevan olla moderni ja päivitetty teoreettinen tulkinta ikivanhasta tasapainon ja harmonian tärkeydestä, johon on lisätty nykyisen tiedon mukaan kulttuurin ja yhteiskunnan tärkeät roolit yksilön kehitystä ohjaavina yksinä tekijöinä, ja lisäksi muita tärkeitä AQAL elementtejä (kehityopsykologian tasot, viisausperinteiden tilat, kehityslinjat, tyypit) ja eri tiedon hankinta metodologioita. Näihin palataan yksityiskohtaisemmin alla.

Integraaliteorian tarkoitus on siis havaita, yhdistää ja arvostaa kaikkia ihmisyyden osapuolia luonnollisen tasapainoisesti. Sen avulla on mahdollisuus ymmärtää, että ihmisen todellinen potentiaali paljastuu vasta, kuin eri osapuolet toimivat yhdessä harmonisesti.

Idässä on vuosi tuhansien asti korostettu yksilön tasapainon ja harmonian tärkeyttä. Puhutaan esimerkiksi feminiini- ja maskuliiniprinsiipin ykseydestä ja tasapainoisen toimimisen tärkeydestä. Hengityksellä on perinteisen itämaisen viisauden mukaan ollut keskeinen merkitys tasapainon saavuttamisessa. Brown ja Gerbarg (2009) esittävät kirjallisuus katsauksessaan monia nykyaikaisia tutkimuksia, joissa on tutkittu hengitysharjoituksen hyötyjä, kuten stressin vähennystä ja masennuksen hoitoa. Hengitys vaikuttaa muun muassa tunteisiin, ajatuksiin ja sitä kautta tekoihin: rauhallisen hengityksen ohjaamana muodostuu rauhallisia ajatuksia, tunteita ja oikeanlaisia tekoja. Integraaliteorian neljänneksien mukaisesti sisä- ja ulko-neljännekset ovat erottamattomia osia toisistaan, joten on helppo ymmärtää, miten yksilön rauhallinen sisäinen tila projisoituu rauhallisina tekoina ulkoiseen maailmaan.

Integraaliteorian näkökulmasta ihminen ei voi olla kokonainen ilman kaikkien AQAL matriisin elementtien huomioimista eikä erityisesti ilman subjektiivisten ja objektiivisten ominaisuuksien integraatiota. Ongelma ei ole dikotomiassa, jota voi käyttää taidokkaastikin työkaluna, vaan tiettyjen osien omaksumisena ”parempana”, ”oi-

keampana” tai ”todellisempaan”. Tällöin toisen puolen arvoa ei tunnisteta tietoisesti eikä sille anneta arvoa, joten se mitätöityy. Näihin piirteisiin palataan tarkemmin tässä luvussa Integraaliteorian näkökulmasta ja sen terminologiaa käyttäen.

Lopuksi on hyvä mainita, että Wilber on maininnut monessa kirjassaan Integraaliteorian olevan pelkkä kartta eikä sitä, kuten ei mitään muutakaan käsitteellistä karttaa pitäisi sekoittaa todellisuuteen, jota kartat vain kuvaavat. Mikään kartta ei ole itsessään luontaisesti olemassa oleva; kartta ei itsessään sisällä todellisuutta. Joka tapauksessa hyvää karttaa tarvitaan käytännössä, jotta tiedetään mihin ollaan suuntaamassa (Wilber 2006a). Opettamisen näkökulmasta tarvitaan mahdollisimman kokonaisvaltainen kartta ihmisen ja ympäröivän todellisuuden luonteesta, jotta osataan ottaa huomioon kaikki tärkeimmät opetuksen tehtäviin kuuluvat aspektit huomioon. Tähtäimessä siis integraaliseen ihmisyyteen kasvu.

Tutkimustuloksissa ei nojauduta kaikkiin alla esitettyihin Integraaliteorian osapuoliin, koska tässä luvussa teoriaa tarkastellaan laajemmin, antaen tiivistetty perusta mahdollisille jatkotutkimuksille. Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan Integraaliteorian tärkeimpiä komponentteja. Aluksi tutustutaan holoneihin ja evoluution etenemisperiaatteisiin. Toiseksi keskustellaan AQAL matriisin viidestä elementeistä. Kolmanneksi keskitytään Integraalisen metodologiseen pluralismiin, jossa pääfokuksena on metodologiat ja alueet. Lopuksi Integraaliteoriaa arvioidaan kriittisesti ja luodaan yhteenveto.

3.1 Holonit

Artur Koestler käytti ensimmäisenä termiä holoni (eng. *Holon*) kuvaamaan sitä asiaa, joka on samanaikaisesti sekä kokonainen itsessään että osa jotain suurempaa kokonaisuutta (Koestler 1967). Integraaliteorian lähestymistavan mukaan koko Kosmos koostuu holoneista. Tämä tarkoittaa, että jokainen holoni on kokonainen tietysässä kontekstissa ollen samanaikaisesti osa toisessa kontekstissa. Holonit ovat itsessään kokonaisia, mutta toimivat myös osana jotain suurempaa kokonaisuutta (joka on myös holoni) (Wilber 2000b).

Kokonainen holoni on enemmän kuin pelkästään sen osien summa. Osien muodostama kokonaisuus sisällyttää ja samalla transsendoi pelkkien osien ominaisuudet. Esimerkiksi organismeihin sisältyy soluja, joihin sisältyy molekyylejä joihin sisältyy atomeja (mutta ei toisin päin). Molekyyleillä on ominaisuuksia, joita atomeilla ei itsessään ole (Wilber 2000b). Jokaisen kokonaisen holonin täytyy siis sisällyttää itseensä kaikki osaholonit ja niiden ominaisuuden, mutta samalla kokonaiseksi holoniksi muodostumisessa nousee esiin kokonaisen holonin uusia ominaisuuksia, joita ei ole yhdelläkään osaholonilla. *Sisältyy ja transsendoi* -periaate on yksi evoluution etenemisperiaatteista, joihin tutustutaan seuraavassa kappaleessa 3.2 (ks. s. 11).

Tällaista holoneista koostuvaa hierarkiaa kutsutaan holarkiaksi, jossa alempi taso sisältyy ylempään tasoon.

Holonit esiintyvät ainakin kolmessa evoluution näyttäytymistavassa: fyysinen (materiaali), biologinen (elämä) ja psykologinen (mieli). Holarkiasta tulee patologinen hierarkia jonkin holonin ottaessa dominoiva lähestymistapa toisiin holoneihin. Tällöin holoni ei havaitse olevansa sekä osa että kokonainen vaan olettaa olevansa kokonainen. Toisaalta holarkiasta tulee patologinen heteroarkia, kun holoni ei integroidu vaan eriytyy ja olettaa vain olevansa osa. Tämä selittää muutamia yksinkertaisia evoluuttisia patologioita.

Holonit ovat hyvä tapa ymmärtää Integraaliteorian evoluuttista kehitysmallia, ja siksi ne on sisällytetty Integraaliteoriaan. Seuraavassa kappaleessa käsitellään evoluution etenemistä holoneiden kautta ajateltuna.

3.2 Evoluution etenemisperiaatteet

Integraaliteorian mukaan koko todellisuus koostuu holononeista, joiden voidaan havaita noudattavan samoja periaatteita tai lainalaisuuksia. Wilber esittää, että koko Kosmoksen evoluution kulusta on tällä hetkellä havaittavissa parisen kymmentä evoluution etenemisperiaatetta (eng. *Tenents of Evolution*) ja muutamia todellisuuden piirteitä, jotka näyttäisivät olevan läsnä evoluution alusta lähtien. Alla esitetyt etenemisperiaatteet nähdään yhteisinä kaikille holoneille. Lisäksi pyritään annettaman esimerkkejä siitä miten etenemisperiaatteet voitaisiin ottaa huomioon opetuksessa ja oppimisessa. Tämän kappaleen viitteenä on käytetty *Sex, Ecology, Spirituality* kirjan toista kappaletta (Wilber 2000b)

1. Todellisuus itsessään ei muodostu asioista tai prosesseista vaan holoneista.

Todellisuus on holarkinen eli muodostunut kokonaisista/osista eli holoneista, jotka ovat samanaikaisesti sekä kokonaisia että osia jossain toisessa kokonaisuudessa. Mittakaavaa pienentämällä tai suurentamalla löytyy aina uusia holoneja ilman alatai ylärajaa. Tämän lähtökohta ei hyväksy atomismia (kaikki asiat ovat kokonaisia mutteivat osia), holismia (kaikki asiat ovat osia suuremmassa kokonaisuudessa), materialismia (todellisuus muodostuu kvarkeista) eikä idealismia (todellisuus muodostuu ideoista, symboleista tai ajatuksista).

Tämä kohta voidaan huomioida opetuksessa niin, ettei esitetä asioita absoluuttisena tai dualistisena. Tiettyjen asiakokonaisuuksien kohdalla voitaisiin yrittää ymmärtää konteksti, jossa asiakokonaisuusholoni on osa ja toisaalta missä osa kokonainen. Esimerkiksi sähköoppi on aihealueena kokonainen, mutta osa sähkömagnetismia. Pelkällä sähköopilla voidaan hyvin toimia pienessä kontekstissa, mutta suuremmassa kontekstissa se yhdistyy sähkömagnetismiin. Oppimisen evolutiivi-

sesta näkökulmasta lähtien oppijan olisi itse tiedostettava olevansa holoni eli aina osa/kokonainen. Ei koskaan osa eikä koskaan kokonainen. Tämä antaa lähtökohdan elinikäiselle oppimiselle.

2. Holoneilla on neljä fundamentaalista kyvykkyyttä: itsesäilyvyys, itsemukautuvuus, itsetranssendenssi ja itsehajoaminen

a) Itsesäilyvyys. Holonit säilyttävät oman kokonaisuutensa tai autonomiansa.

b) Itsemukautuvuus. Holonin pitää pystyä mukautumaan osaksi suurempaa kokonaisuutta.

c) Itsetranssendenssi. Osaholoneista muodostuu uusilla ominaisuuksilla varustettu uusi holoni.

d) Itsehajoaminen. Holoni voi hajota takaisin osaholoneiksi.

Opetuksessa voidaan selittää miten kohdat a)-d) liittyvät käsiteltävään teemaan. Esimerkiksi kvarkit ja elektronit ovat autonomisia osia atomista a) Kvarkki-elektroni kombinaatiot pystyvät mukautumaan osaksi atomia; b) Kvarkki-elektroni kombinaatiossa on potentiaali yhdistyä kokonaisholoniksi; c) Kvarkki-elektroni kombinaatioista esiin nousevassa atomissa on uusia ominaisuuksia kuin osaholoneissa itsessään; d) Atomi voi hajota takaisin kvarkeiksi ja elektroneiksi (osaholoneiksi).

3. Holonit nousevat esiin.

Itsetranssendenssikyvyyden takia uudet holonit nousevat esiin osaholonien kombinaatioina. Uusia kokonaisia holoneja ei voi täysin johtaa osiaholoneista, jonka esiin nousu prosessissa nousee esiin uusia ominaisuuksia. Kvarkeilla on eri ominaisuudet kuin atomeilla ja kirjaimilla on eri ominaisuudet kuin sanoilla.

Oppimisessa uusi tieto nousee esiin käyttäen vanhoja tunnettuja tietoja perustaan. Esimerkiksi yleisen suhteellisuusteorian formuloinnissa käytettiin tunnettua matematiikkaa. Näin ollen, ellei ole sopivia vanhoja tietoja (osaholoneita) niin uusi tieto (kokonaisholoni) ei missään tapauksessa nouse esiin. Opetuksessa uuden tiedon on aina perustuttava edeltävään tietoon.

4. Holonit nousevat esiin holarkisesti.

Holarkioissa osaholoneita on aina enemmän kuin kokonaisholoneita ja osaholonit löytyvät aina kokonaisholonista, muttei päin vastoin. Uuden, evoluuttiselta tasoltaan korkeamman kokonaisholonin pitää olla koostunut vähintään kahdesta osaholonista noustakseen esiin.

Tämän perusteella uuden opetettavan aiheen tulee perustua vähintään kahteen ennalta opittuun osaholoniin. Oppimisen näkökulmasta uuden aihekokonaisuudet tulisi rakentaa niin, että uusi aihekokonaisuus nojaisi vähintään kahteen ennalta opittuun asiaan.

5. Jokainen esiin nouseva holoni sekä transsendoi että sisällyttää itseensä osaholonit

ja niiden informaation.

Esiin nouseva holoni sisällyttää osaholonit, mutta kieltää niiden erillisyyden lisäten samalla monimutkaisuutta ja monipuolisuutta.

Opetuksessa uutta tietoa (esiin nouseva holoni) ei voi tuoda esiin ilman, että (1) näytetään tai osoitetaan miten se nousee esiin aikaisemmin opitusta (osaholonit) ja (2) käydään läpi tavat, jolla uusi tieto transsendoi vanhat opitut asiat.

6. Alemmat holonit asettavat ylempien mahdollisuudet; ylemmät asettavat alempien todennäköisyydet.

Alemmat holonit toimivat runkona ylempien holonien olemassa ololle ja toiminnalle. Ylemmät holonit eivät riko alempien holonien lainalaisuuksia, vaikka transsendoivatkin ne. Niin ikään ylempiä holonia ei voi määritellä alempien holonien mukaan vaikkeivat ne jätä huomioimatta alempia. Esimerkki lentokone toimii fysiikan lakien mukaan vaikkei fysiikassa mikään ennusta lentokoneen esiin nousua materiasta.

Ylemmät holonit vaikuttavat alempien holonien toimintalaajuuden todennäköisyyksiin. Ylemmän kokonaisholonin osaholonit alkavat noudattaa ylemmän määrittelemää toimintalaajuutta samanaikaisesti ylemmän esiin nousu prosessissa. Esimerkiksi molekyylit toimivat rajoitetulla toimintalaajuudella solussa kuin yksistään. Yksistään ollessaan molekyylillä on täysi toimintalaajuus ja osaholonin roolissa rajoitettu toimintalaajuus.

7. Holarkian tasojen määrä määrittelee sen 'matalaksi' tai 'syväksi'; tietyn tason holonien määrä kutsutaan 'kapeaksi' tai 'laajaksi'

Evoluuttisesti kehittynyt holoni pitää suurempaa määrää holarkian tasoja sisällään; sitä kutsutaan syväksi. Evoluuttisesti alkukantainen holoni pitää sisällään vain muutaman holarkian; sitä kutsutaan matalaksi. Atomi on itsessään yksi holarkia ja mielivaltaisesti ajateltuna se pitää lisäksi sisällään ainakin kaksi holarkiaa: kvarkit ja säikeet. Näin ollen atomiholarkian tasojen määrä on kolme. Molekyylit pitävät sisällään ainakin kaikki edellä mainitut holarkiat, joten sen holarkitaso on vähintään neljä. Voidaan sanoa, että atomin holarkia on matalampi kuin molekyylin. Tämä ei vielä tarkoita molekyylitolarkian syvyyttä sinänsä, koska referenssinä käytettiin atomia. Käytettäessä referenssiä tunnetuinta syvintä holarkiaa eli ihmistä niin molekyylit kuuluvat matalaan holarkiaan.

8. Jokainen perättäinen evoluutiotaso tuottaa suuremman syvyyden ja vähemmän ulottuvaisuutta.

Evoluutio etenee pyramidin muotoa mukaillen: pyramidin rakennuspalikkoine on oltava fundamentaaleja holoneja (atomi; matala ja laaja-ulottuvainen) todella suuria määriä kun taas evoluution kehittyneimpiä holoneja (ihminen; syvä ja kapea-ulottuvainen) on oltava vain hyvin pieni osuus.

Lisäys 1: Mitä syvempi holoni, sitä korkeampi on sen tietoisuus.

Tämän lisäyksen myötä Wilber esittää koko Kosmoksen evoluutio olevan oikeastaan tietoisuuden evoluutiota. Holonit suhtautuu maailmaan oman koodinsa mukaisesti. Holoni rekisteröi ja vastaa vain tapahtumiin, jotka sopivat sen koodiin. Matalat holonit (atomi; alhainen tietoisuus) rekisteröivät todellisuuden fysikaalisia ominaisuuksia kuten kenttiä ja voimia, mutteivät reagoi mitenkään kielellisiin tai tunteellisiin merkityksiin. Syvä holoni (ihminen; korkea tietoisuus) jatkaa kaikkien sen osaholoneiden koodien mukaista rekisteröintiä, muttei eksklusiivisesti. Ihminen ei rekisteröi pelkkiä fyysisiä voimia vaan myös kielellisiä ja tunteellisia merkityksiä. Näin ollen todellisuus ei ole valmiina annettu vaan uudet todellisuuden osapuolet nousevat esille yhdessä syvempien holonien kehittyessä.

Tästä voidaan päätellä, että ihmisen tietoisuuden kehittyessä korkeamman tietoisuuden omaava ihminen suhtautuu maailmaan eri tavalla kuin alhaisemman tietoisuuden omaava henkilö. Hänelle on avautunut täysin uusia väyliä rekisteröidä ja havaita todellisuuden ominaisuuksia, jotka sopivat näin kehittyneen holonin koodiin. Todennäköisesti tällaisen henkilön oppimis- ja ymmärtämistavat ovat erilaiset kuin keskivertoiset oppimisrakenteet.

9. Holonin tuhoutuessa jokainen sen yläpuolinen holoni tuhoutuu, muttei mikään sen alapuolinen.

Tarkastellaan mielivaltaista holonia, jonka holarkialuku on seitsemän. Eli se pitää sisällään kuutta alempaa holarkiatasoa ja on itsessään yksi holarkiataso. Jos holarkiatason numero 4 kaikki holonit tuhoutuisivat niin samalla kaikki sen yläpuoliset holonit holarkiatasoilla 5-7 tuhoutuisivat, mutta kaikki alemmat holonit holarkiatasoilla 1-3 säilyisivät ennallaan. Tiivistettynä voidaan sanoa, että kaikki referenssin yläpuoliset kokoholonit tuhoutuvat, kun taas kaikki alapuoliset osaholonit säilyvät ennallaan.

10. Holarkiat kehittyvät yhteydessä toisiinsa.

Mikro- ja makroevoluution keskinäinen riippuvuus suhde –koevoluutio– nähdään niin ettei mikään holoni kehity yksin erillään toisistaan, koska ei ole yksittäisiä holoneja. Yksilöllinen ja kollektiivinen kehittyvät yhdessä.

11. Mikromittakaava on vastavuorovaikutussuhteessa makromittakaavan kanssa kaikilla sen syvyystasoilla.

Kaikissa evoluution näyttäytymistavoissa (fyysinen/materiaali), biologinen/elämä ja psykologinen/mieli) mikro on vastavuorovaikutussuhteessa makroon. Jokainen holoni on olemassa ja riippuu kaikista muista saman syvyystason holoneista.

12. Evoluutiolla on suunta.

Evoluution suunta määräytyy alla olevien kohtien a) - d) mukaisesti.

a) Kasvava monimutkaisuus ja monimuotoisuus.

Monimutkaisuus ja monimuotoisuus nousevat esiin eriytyvyyden ja integraation tu-

loksena, jossa jokainen korkeampi holarkia on edellistä monimutkaisempi ja monimuotoisempi. Se sisältää enemmän Kosmosta itsessään.

b) Kasvava eriytyminen /integraatio.

Eriytyminen tuottaa uusia osaholoneita niiden integraatio kokonaisholoneita ja näin ollen, muodostavat uusia holoneita.

c) Kasvava organisoituminen.

Holonien evoluutio suuntaa yksinkertaisesta monimuotoiseen ja alhaisesta korkeaan organisoitumiseen.

d) Kasvava suhteellinen autonomia.

Syvällä holonilla on korkeampi kyvykkyys itsensä säilyttämiseen, kuin matalalla. Suhteellinen autonomia ei viittaa siihen, että elävät olennot olisivat kestävämpiä, kuin esimerkiksi kivet vaan, että ne sopeutuvat paremmin muuttuviin tekijöihin elinympäristössä. Ihmisille on kehittynyt niin korkea suhteellinen autonomia, että he eivät ole ainoastaan eriytyneet ympäristöstä vaan dissosioituneet siitä tuhoisin tuloksin. Autonomia on aina suhteellista, koska jokainen holoni on aina osa ja kokonainen. Kokonaisena se omaa suuren autonomian, mutta osana joutuu sopeutumaan kollektiivisiin muutoksiin pakon edessä.

e) Kasvava telos¹.

Kokonaisholonin roolissa holoni on suhteellisen tyytyväinen ja kokonainen, mutta osaholonin roolissa se tuntee vetoa aina vain kohti syvempää kokonaisuutta, ymmärrystä ja ykseyttä.

3.3 Neljännekset

Integraaliteorian yksi tärkein komponentti ovat neljännekset, jotka ovat AQAL matriisin ensimmäinen sen viidestä elementistä (neljännekset, tasot, tilat, linjat ja tyytit). Evoluutio havaitaan neljässä esiintymismuodossa: yksilön sisäisenä ja ulkoisena sekä kollektiivisen sisäisenä ja ulkoisena evoluutiona (ks. kuva 3.1). Mitään neljänneistä ei voi redusoida tai poistaa, mikään neljännes ei pelkästään kehity toisista tai toisten summana vaan kaikki neljännekset esiin nousevat ja kehittyvät yhdessä. Kaikki neljännekset vaikuttavat kaikkiin toisiin ollen keskinäisessä riippuvuussuhteessa kaikin mahdollisin tavoin (Wilber 2017). Tätä neljänneksien välistä yhteyttä kutsutaan tetra-vaikutukseksi (eng. *tetra-enact*).

Wilber mainitsee, että neljänneksien lukumäärässä ei ole mitään erityistä vaan se on yksinkertainen jaottelu sisäinen/ulkoisen ja yksilöllinen/kollektiivinen -kategorioihin, mikä näyttäisi tapahtuvan todellisuudessa. Todellisuudessa eri perspektiivejä voi olla ehkäpä rajattomasti, mutta neljä edellä mainittua ovat kaikille tuttuja jokapäiväisestä kielestäkin: ensimmäinen persoona (minä), toinen persoona (sinä/me) ja kolmas

¹Lopullinen tarkoitus tai päämäärä.

persoonana (se/ne). Nämä ovat vastaavasti Platonin kauneus (taiteet), hyvyys (moraalit) ja totuus (tieteet). Missä tahansa integraalisessa, kokonaisvaltaisessa ja tasapainoisessa lähestymistavassa täytyy huomioida kaikki neljännekset (Wilber 2000a). Integraaliteoriassa käytettäviin hyödyllisiin eri komponenttien luokitteluihin palataan tämän luvun viimeisessä kappaleessa 3.11 (ks. s. 52)



Kuva 3.1: Neljännekset. Vasemman puolen neljänneksiä kutsutaan sisäisiksi ja oikean ulkoisiksi. Ylemmän puolen neljänneksiä kutsutaan yksilöllisiksi ja alemman kollektiivisiksi. Tietystä neljänneksestä puhuttaessa käytetään termejä yläoikea, ylävasen, alavasen tai alaoikea.

Jotteivat neljännekset jäisi liian abstraktiksi teorioinniksi niin kuvassa 3.2 on jaoteltu muutamia esimerkkejä neljänneksiin.



Kuva 3.2: Esimerkkejä sijoiteltuna neljänneksiin.

Neljänneksiä ei tule ymmärtää peräkkäisinä tapahtumaketjuina, eikä toisistaan erillään olevina, vaan saman asian eri ilmentymistapoina tai perspektiiveinä. Yksilöllinen ei olisi mahdollinen ilman kollektiivista, eikä ulkoinen ilman sisäistä. Wilber mainitsee neljänneksien integroivan yksión ja yhteiskunnan ilman, että yhteiskunta redusoituu yksilöön tai, että yksilöä pidettäisiin vain osana yhteiskuntaa. Lisäksi neljänneksien avulla voidaan argumentoida materialismia vastaan: tietoisuutta ei löydy aivojen *sisäpuolelta* (yläoikea) vaan se on aivojen *sisäinen* (ylävasen) näyttäytymismuoto. Aivojen sisärakenteina (sisäpuolelta) löytyvät hermostoverkkoja, serotoninia, limbisen järjestelmä ja muuta vieläkin vain yläoikeaan neljännekseen kuuluvaa materiaa (Wilber 2006a).

Ainoastaan individualistiset holonit (ihminen, eläin, jne.) omaavat kaikki neljännekset, kun taas sosiokulttuurilliset holonit (ryhmä, yhteiskunta, jne.) omaavat vain kollektiiviset neljännekset, mutta niitäkin voidaan katsoa kaikista neljästä perspektiivistä. Esimerkiksi yhteiskunnalla ei ole siis omaa ”kollektiivista” kognitiivista

tietoisuutta, mutta sitä voidaan katoa ylävasemman perspektiivistä. Integraaliteorian mukaan sosiokulttuurillisen holonin sisäpuoli muodostuu yksilöistä ja heidän välisestä vuorovaikutuksesta (esimerkiksi kommunikointi). Individualistiset holonit ovat sosiokulttuurillisen holonin sisäpuolella, kun taas heidän välinen vuorovaikutus on sosiokulttuurillisen holonin sisäisiä neljänneksiä.

Kuvasta 3.3 nähdään miten ihminen ilmenee neljänneksissä.



Kuva 3.3: Ihmisen esiin nousu neljänneksissä.

Neljänneksen kanssa voi tehdä kaksi karkeaa virhettä: absolutisoida niitä tai kieltää niitä. Materialismi on neljännesabsolutismia, joissa vain ulkoiset neljännekset absolutisoidaan ja nähdään oikeina tai tosina. Postmoderniudessa taas kielletään yksilön itsenäinen olemus ja katsotaan kaikkien yksilöön liittyvien ilmiöiden olevan ensisijaisesti kulttuurin tuotosta (Wilber 2006a).

Integraaliteorian mukaan mikään neljännes ei ole ontologisesti edeltävä tai kronologisesti ensimmäinen, josta muut neljännekset kehittyisivät. Mikään yksittäisistä neljänneksistä ei siis sisälly tai ole toisten neljänneksien sisällä. Jokaisen neljän-

neksen yhden hetken sisältävä informaatio siirtyy perintönä seuraavalle hetkelle. Otettaessa huomioon koko AQAL matriisi, voidaan sanoa, että yhden hetken AQAL matriisin informaatio on seuraavan hetken AQAL matriisin perintöä, ilman että sen olisi täytynyt itsessään olla ontologinen rakenne todellisuudessa.

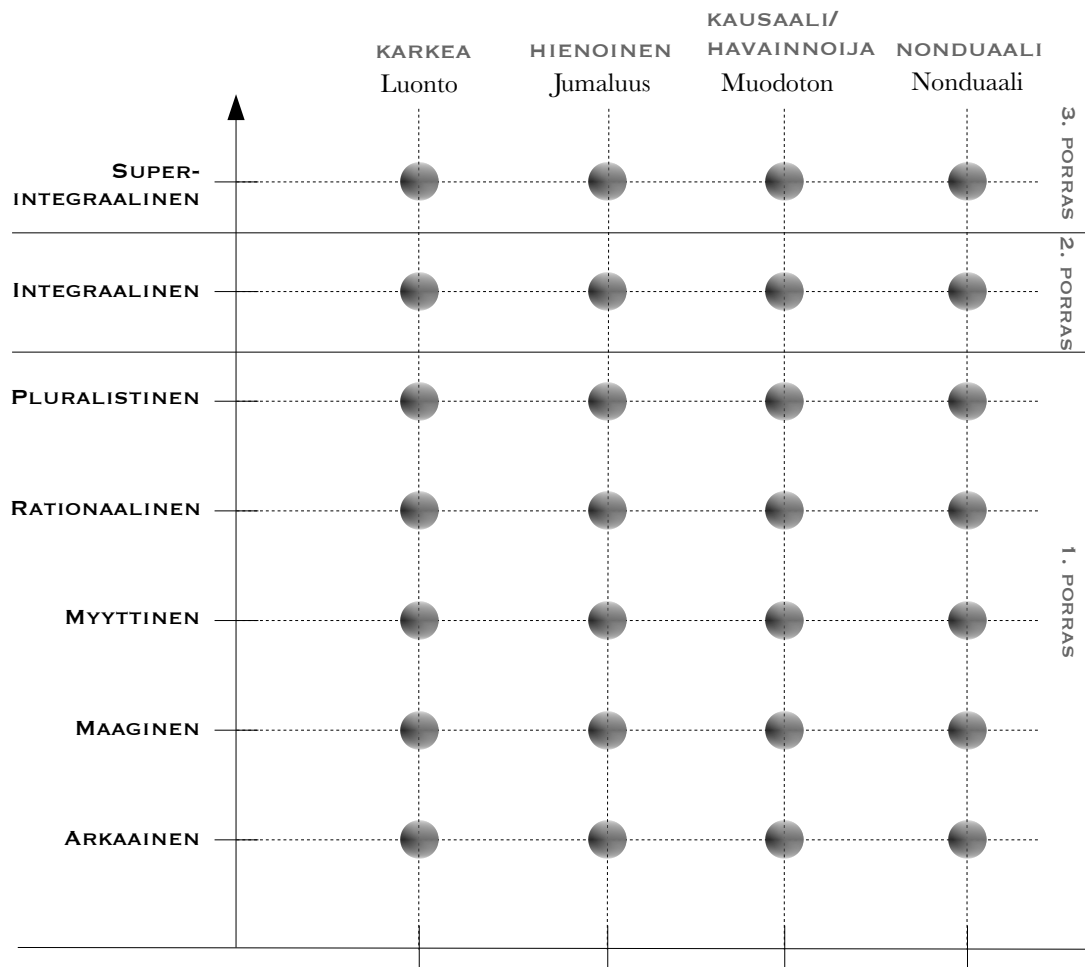
Jokaisessa holonissa on tulkinnallinen ja ennalta annettu puoli. AQAL matriisin kaikki edelliset ominaisuudet ovat ennalta annettuja tälle hetkelle. Jokaisen holonin tulkinnallinen puoli lisää oman kreatiivisuutensa prosessiin ja luo tämän hetken AQAL matriisin, joka on ennalta annettu seuraavalle hetkelle. Jokaisen uuden holonin täytyy kytkeytyä kaikkiin neljänneksiin ja sopeutua niihin. Ilman onnistunutta kytkeytymistä kaikkiin neljänneksiin holoni tulee yksinkertaisesti pyyhkiytymään pois.

AQAL matriisin toisena elementtinä on tietoisuuden tasot ja kolmantena tilat. Seuraavaksi esitellään Wilber-Combs hila, joka on yksinkertainen graafinen esitys tasojen ja tilojen keskinäisestä riippuvuussuhteesta.

3.4 Wilber-Combs hila

Wilber-Combs hila on AQAL matriisin toisen ja kolmannen elementin –tasojen ja tilojen– kaaviokuva, joka avustaa tasojen ja tilojen keskinäisen vuorovaikutussuhteen ymmärtämisessä.

Integraaliteorian mukaan tietoisuuden tasot ja tietoisuuden tilat ovat kaksi ihmisten tärkeintä psykospiritualistista elementtiä. Tietoisuuden kehitystä tapahtuu molemmissa elementeissä. Voidaan siis tulla tietoisemmaksi niin tasojen kuin tilojenkin näkökulmasta. Kuvassa 3.4 (ks s. 20) on esitetty Wilber-Combs hila, joka kuvaa tasojen ja tilojen evoluuttista kehittymisholarkiaa. Tasoilla (eng. *Levels / Stages / Structures / Waves*) kuvataan Wilber-Combs hilan y-akselia ja tiloilla x-akselia. On tärkeää ymmärtää, että jokainen pystyy kokemaan vain sellaisen näköistä todellisuutta mil-
tä se näyttäytyy omalle kehitykselleen. Kehityksen keskipiste määräytyy (x, y) -koordinaattina Wilber-Combs hilassa. Esimerkin omaisesti voidaan tarkastella ihmistä, jonka tasokehitys on integraalinen (y-akseli) ja tilakehitys on hienoinen (x-akseli). Tällöin tämän ihmisen kehityksen keskipiste on integraalinen-hienoinen. Haluttaessa todella ymmärtää esimerkiksi mitä tämä integraalinen-hienoinen kehityksen omaava ihminen haluaa kirjoituksellaan tarkoittaa, niin on oltava itse tasokehitykseltään vähintään integraalinen ja tilakehitykseltään vähintään hienoinen. Täten, kaikkien tarkoitusten merkitys määräytyy ja esiintyy ainoastaan asianomaisella taso-tilalla.



Kuva 3.4: Wilber-Combs hila y-akselilla ovat tasot ja x-akselilla tilat. Kuvan oikeasta laidasta havaitaan miten eri tasot sijoittuvat eri portaisiin. Eri portaiden tasoilla on tiettyjä yhteisiä ominaispiirteitä. Näistä ominaispiirteistä keskustellaan tarkemmin seuraavassa luvussa (Wilber 2006a).

Tasot ovat pysyviä piirteitä ihmisen tietoisuuden tavassa havainnoida maailmaan. Niitä ei hyppiä yli eikä muuttaa sosiaalisesti ehdollistamalla. Maailma nähdään, ymmärretään ja koetaan tietyn tason läpi katsoen. Tasoilla edetessään ei voi tehdä hyppyjä vaan on edettävä taso kerrallaan. Alemmalta tasolta ylemmälle siirtyminen perustuu edellä esiteltyihin evoluution etenemisperiaatteisiin. Atomeista ei suoraan muodostu ihmistä vaan atomeiden täytyy kehittyä koko ihmiseen johtavan holarkian läpi. Molekyyli-, solu- ja organismivaiheita ei voi hypätä yli.

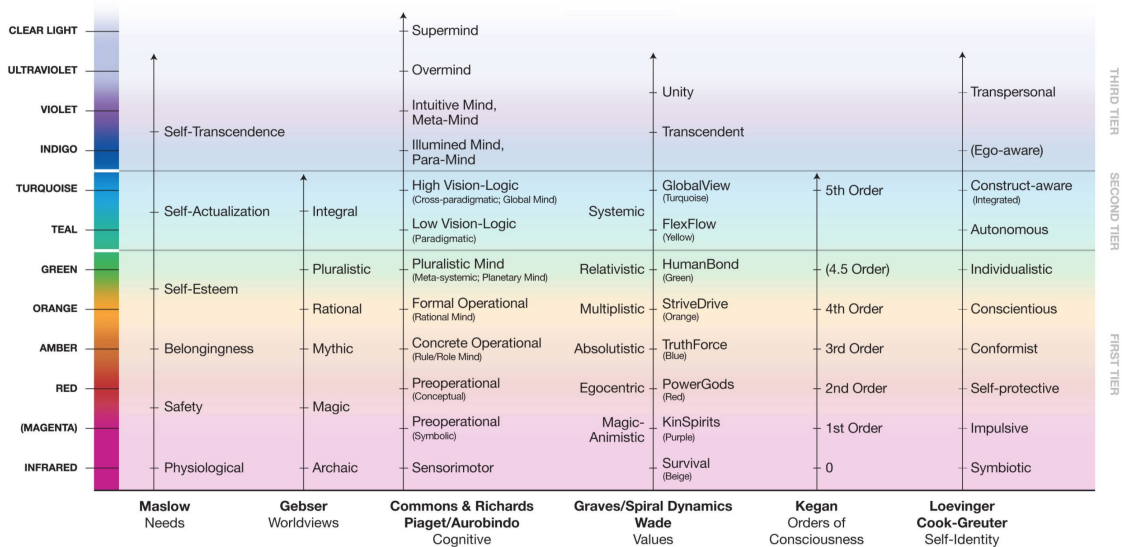
Tilat kuvaavat ensimmäisen persoonan yksilöllisiä kokemuksia. Tiloja koetaan ja tasojen läpi katsotaan ja tulkitaan kokemusta. Tietoisuus voi siis kehittyä sekä tiloilla että tasoilla. Tiloilla tietoisuuden kehittyminen tarkoittaa kehittymistä kokemisessa –koetaan enemmän ja täydemmin, kun taas tasoilla kehittyminen tarkoittaa kehitystä kokemuksen tulkinnassa –nähdään, ymmärretään ja tulkitaan täydemmin.

Tasot määrittelevät tulkinnan kypsyys ja tilat määrittelevät kokemuksen syvällisyyden. Historiallisesti lännessä on tutkittu tasoja (kehityopsykologia) ja idässä tiloja (meditatiiviset traditiot). Integraaliteoria pyrkii yhdistämään nämä kaksi tietoisuuden kehityskulkua.

Mainittakoon, että tasoilla ei aina edetä pelkästään ylöspäin (evoluutio) vaan tiettyissä tapauksissa myös alaspäin (involuutio). Tällaisten tilanteiden ymmärtäminen vaatii tietoa tasojen ja tilojen patologisista toimintahäiriöistä. Involuutiota tapauksia ei käsitellä tässä työssä.

Wilber-Combs hilan tasot käsittävät yleisimmät tasot. Yleisempien tasojen väleihin voidaan lisätä välitasoja määritelmien ja kategorisoinnin tarpeellisesta tarkkuudesta riippuen. Beckin ja Cowanin spiraalidynamiikassa (eng. *Spiral Dynamics*) sekä Myyttinen että Integraalinen ovat jaettu kahteen selvästi ominaisuuksiltaan erilaiseen tasoon. Beck ja Cowan mainitsevat spiraalidynamiikan olevan kehittynyt malli ihmisten arvojen, uskomuksien ja eettisten rakenteiden erilaisuuden luokitteluksi ja ymmärtämiseksi (Beck ja Cowan 1996). Wilberin mukaan Spiraalidynamiikan luokittelu ihmisryhmien arvoihin perustuen kuvaa suhteellisen hyvin myös yksilön yleistä tietoisuustasoa, vaikka integraaliteoriassa arvokehitys nähdäänkin vain yhtenä kehityslinjana.

Integraaliteoria käyttää yleisemmin tasoterminologiassaan sekä värikoodeihin että Wilber-Combs hilan tasonimityksiin. Kuvan 3.5 vasemmassa laidassa olevaa värispektriä käytetään usein etuliitteenä Wilber-Combs hilan (ja Gebserin maailmankuvien) nimityksille. Esimerkiksi voidaan sanoa, ihmisen minuus-systeemin taso on keskiarvoisesti vihreä-pluralistinen tai oranssi-rationaalinen. Tätä nimeämistapaa käytetään kappalessa 3.5 (ks. s. 23), jossa käsitellään tasoja yksi kerrallaan.

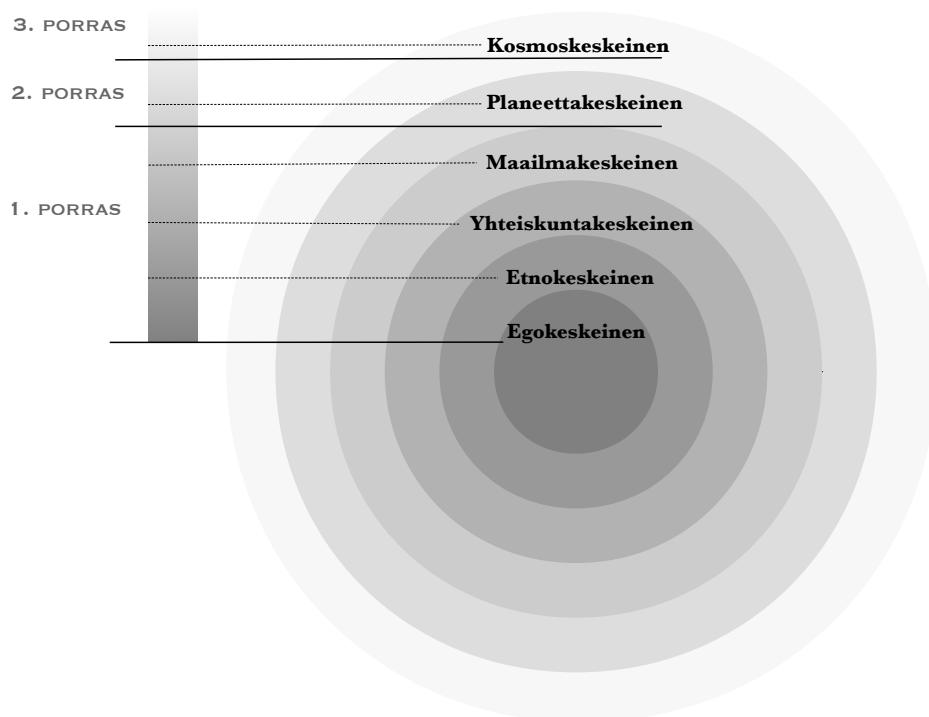


Kuva 3.5: Eri kehityslinjojen tasokehitys. Kuvaan on merkitty tunnetuimpia tutkijoita ja teoreetikkoita, joiden työhön Wilber nojautuu Integraaliteorian tasotarkastelussaan (Wilber 2018).

Ihminen suhtautuu maailmaan minuus-systeeminsä läpi koettuna. Minuus-systeemi integroi kaikki eri AQAL elementit yhdeksi, mahdollisimman koherentiksi kokonaisuudeksi. Puhuttaessa yksilön olevan tietyllä tasolla, tarkoitetaan minuus-systeemin keskiarvoista tasoa, johon on integroitunut monien elementtejä monilta tasoilta, jotka näyttävät keskiarvoisesti eniten esimerkiksi rationaaliselta.

Kuvassa 3.6 (ks. s. 23) havainnollistetaan minuus-systeemin muodostumisen holarkiaa tapauksessa, jossa tasojen nimitykset ovat muutettu korostamaan sitä kuinka paljon yksilö pystyy pitämään muita ihmisiä, muita eläimiä ja ympäristöön elintärkeänä osana omaa minuus-systeemiään: pelkän ”minän” sisällyttäminen tarkoittaa egokeskeistä, ”minun ryhmäni” tarkoittaa etnokeskeistä, ”minun maani” yhteiskuntakeskeistä, ”me kaikki ihmiset” maailmakeskeistä, ”kaikki elävät olennot” planeettakeskeistä ja lopuksi ”koko todellisuus” kosmoskeskeinen.

Toisensa sisällyttävät ympyrät havainnollistavat laajentuneiden perspektiivien holarkiaa, jossa jokainen alempi taso sisältyy ylempään. Eri tasojen lukumäärä riippuu siitä, kuinka kapealla haarukalla erottelu halutaan tehdä. Useasti jaottelu on tehty vain egokeskeisen, etnokeskeisen ja maailmakeskeisen välillä (Esbjörn-Hargens 2009).



Kuva 3.6: Minuus-systeemin kehitys. Ensin identifioidutaan ensimmäisen persoonan, sitten toiseen, kolmanteen, neljäneteen ja niin edelleen (Esbjörn-Hargens 2009).

Seuraavassa kappaleessa tutustutaan yksitellen AQAL matriisin toiseen elementtiin, tasoihin. Jokaista tasoa määrittelevät tietyt ominaispiirteet.

3.5 Tasot

Tasot kuvaavat suhteellisen pysyviä rakenteita tietoisuuden kehityksessä. Niiden kehityksessä on edettävä askel askeleelta; tasojen yli ei voi hypätä. Holarkian mukaisesti tietyllä tasolla olevan ihmisen tietoisuus pitää sisällään kaikki alemmat tasot, muttei mitään ylempää. Wilber (2000a) esittää, että tietyllä tasolla pitää saavuttaa yleinen kompetenssi (eng. *general competence*) ennen kuin seuraavan tason ominaisuudet voivat alkaa ilmaantumaan. Tämä tarkoittaa, että tasolle ominaiset peruspiirteet tulee integroitua, mutta tason sisäistä erikoistumista tai äärimmäistä kehittyneisyyttä ei tarvita.

Ylimmät tasot eivät siis todennäköisesti sisällä kaikkia alempien tasojen pitkälle kehitettyjä piirteitä tason sisällä. Käytännössä esimerkiksi rationaalisia kykyjä ja analyttistä mieltä huippuunsa kehittänyt matemaatikko voi olla paljon kehittyneempi rationaalisen tason sisällä kuin vaikka integraalisen tason puutarhuri, joka on kor-

keammalla tasolla vaikei ole vienytkään rationaalisen tason kehitystä huippuunsa. Voidaan sanoa, että puutarhuri saavutti yleisen kompetenssin rationaalisella tasolla, jonka jälkeen hänelle avautui mahdollisuus kehittyä ylemmille tasoille.

Wilberin tulkinnan mukaan tasot eivät ole ontologisesti itsestään olevia vaan ilmaantuvat kehityksen kurotellessa ylemmäs. Kun taso on vakiinnuttanut paikkansa, niin siitä voidaan pitää suhteellisen pysyvänä ontologisena tasona. Esimerkiksi vuosituhansien ajan ihmiskunnan kehitykseen on jo syväksi uurtuneet urat alempien –arkaaisen, maagisen ja myyttisen– tasojen kohdalla, joten niiden voidaan katsoa olevan jo pysyviä tasoja. Jokaisen länsimaisen ihmisen on siis kehityttävä niiden lävitse. Integraalinen ja sitä korkeammat tasot ovat vasta nousemassa esiin; niiden urat ovat vasta pintaraapaisuja. Täten, tämän hetkiset teot vaikuttavat siihen millaisia ominaispiirteitä niille muodostuu. Wilber ei kuitenkaan esitä väitteensä tueksi uskottavaa argumentaatiota tai asiaperusteita, mikä jättää sinänsä uskottavan väitteen totuusarvon avoimeksi.

Tasoja kutsutaan yleisesti myös (tietoisuuden) rakenteiksi (eng. *structures*) ja aalloiksi (eng. *waves*). Rakenteiksi niiden pysyvyyden takia ja aalloiksi, koska niillä on päällekkäisyyttä (rajatapauksissa, jossa yksilö on siirtymävaiheessa tasolta toiselle ei voida yksiselitteisesti määritellä mille tasolle yksilö kuuluu, vaan hänen katsotaan kuluvalle molemmille tasoille). Kaiken kaikkiaan tasoja ei tule ajatella täysin toisensa poissulkevinä jyrkkinä kategorioina vain dynaamisina ja autopoieettisina.

Wilberin kirjassa *Integral Psychology* (2000a) on taulukoitu ja vertailtu yli sata tasoteoriaa, joihin Integraaliteorian tasotarkastelu perustuu. Useimmiten Wilber nojautuu sekä Gravesin (1970) tutkimukseen että Beckin ja Cowanin (1996) Spiraalidynamiikaksi kutsuttuun tutkimukseen. Wilber katsoo Integraaliteorian yhdeksi hyödyksi sen, että siihen voidaan sisällyttää kaikki tasoteoriat, joista mikään ei yksinään sisällä mitään muuta. Esimerkiksi Mashlowin tarvehierarkia ei sisällä Spiraalidynamiikan tutkimuksia, mutta Integraaliteoria sisältää molemmat (Wilber 2000a).

Seuraavaksi taulukoidaan ja selitetään eri tasojen ominaispiirteitä. Tasojen tullaan yhdistämään ja käyttämään edellisen kappaleen kuvan 3.5 (ks. s. 22) värikoodeja ja Wilber-Combs hilan y-akselin nimityksiä. Myyttinen ja Integraalinen tasot ovat jaettu kahteen spiraalidynamiikan mukaisesti.

Jokaisen tason esittely alkaa kognitiivisen kehityksen tarkastelulla. Rationaaliselle tasolle asti nojaututaan työhön (Piaget 1995). Sen jälkeen nojaututaan Wilberin ja Aurobindon (Sri Aurobindo 2001) töihin. Esittelyn jälkeen taulukoidaan esimerkkejä tiettyyn tasoon liittyvistä ominaispiirteistä.

Huomautettakoon vielä, että jokaiseen tasoon liittyy tasolle ominaisia patologioita ja toimintahäiriöitä, jotka häiritsevät luontaisen evoluution kulkua tai jopa johtavat involuutioon. Tasopatologioiden tarkastelu jää tämän työn ulkopuolelle, mutta

on syytä mainita, ettei tasokehitys tapahdu saumattomasti ilman haasteita. Wilberin mukaan erityisesti pluralistisella tasolla on monia narsistisia piirteitä alemmilta tasoilta (Wilber 2017).

Infrapuna: Arkaainen

Wilber tulkitsee Piagetin työtä niin, että 0–2 vuotiaat lapset ovat arkaaisella tasolla. Syntyessään lapsen identiteetti on vielä materiaalinen eli lapsi identifioi itsensä pelkästään fyysiseen maailmaan. Lapsi ei pysty erottamaan subjektia ja objektia. Noin 4–9 kuukauden ikäisenä lapsi havaitsee fyysinen kehonsa olevansa eri asia kuin fyysinen ympäristönsä. Lähempänä kahden vuoden ikää lapsi ymmärtää fyysisten objektien olevan olemassa riippumatta lapsesta itsestään. Tässä vaiheessa lapsen mieli alkaa toimimaan vahvemmin, mutta mielikuvat ja symbolit sekoittuvat fyysisen maailman kanssa. Näin ollen lapsi muodostaa maagisia uskomuksia, kuten että kävellessään aurinko, kuu tai pilvet seuraavat häntä kävellessään. Lapsi pitää omaa näkemystään absoluuttisena, kunnes ymmärtää toisilla ihmisillä olevan hänestä riippumattomia näkemyksiä. Lapsi alkaa muodostamaan minuuttaan (Wilber 2000b, Piaget 1995).

Aikuisissa ihmisissä arkaaista tasoa ei esiinny muilla kuin esimerkiksi pitkälle edenneen Alzheimerin tautia sairastavilla, seniileillä vanhuksilla, nääntyneillä ihmisillä ja tietyillä mielenterveysongelmista kärsivillä. Taulukkoon 3.1 on kerätty muutamia arkaaista määritteleviä ominaispiirteitä.

Taulukko 3.1: Arkaaisen ominaispiirteitä (Beck ja Cowan 1996, Wilber 2016).

- Automaattinen, autistinen, vaistonvarainen
- Biologisten ja fysiologisten tarpeiden tyydyttäminen
- Alhainen tietoisuus itsestään erillisenä yksilönä
- Eläimille ominainen luonnosta eläminen
- Selviytyvien klaanien perusta

Purppura: Maaginen

Seuraavalle tasolle kehitytään evoluution etenemisperusteiden mukaisesti (ks. alaluku 3.2). Erityisesti kehitys vaatii eriytymis/integraatio vaiheen. Alemmasta tasos-

ta tulee eriytyä ja kehittyä edelleen niin, että alempi taso ja sen sisältämä informaatio integroituvat korkeampaan tasoon.

Wilber esittää Piagetia mukaillen, että vuoden ikäisen lapsen tunteet ovat vielä fuusioituneet ympäristön (äidin) kanssa, mutta noin 18 kuukauden iässä lapsen tunteellinen minuus eriytyy ja integroituu itseensä. Nyt lapsella on stabiili fyysinen ja tunteellinen minuus, mutta todellisuuden maaginen havaitseminen (kuu seuraa lasta) jatkuu aina noin neljään ikävuoteen asti.

Neljästä seitsemään ikävuoteen asti maaginen havainnointi tekee laskuaan, kunnes lapsi ymmärtää, ettei hänen ajatuksensa kontrolloi tai luo maailmaa. Vaikka lapsi ymmärtää olevansa itse voimaton ulkoisten objektien vuorovaikutussuhteissa, hän kuvittelee joku tai jokin pystyy kontrolloimaan ympäröivää fyysistä maailmaa. Tästä ideasta nousee esiin useita jumaluuksia, kuten maan-, veden tai ukkosenjumala. Näin ollen ihminen ei voisi suoraan vaikuttaa fyysisen maailman toimintaan, mutta tekemällä oikeat rituaalit hän pystyisi vaikuttamaan jumaluuksien toimintaan. Maagisella tasolla lapsi alkaa jo muodostamaan olemisen luonnetta kuten elämän ja kuoleman luonnetta tai luonnon voimia käsitteleviä mytologioita. Identiteetissä liikutaan ego- ja etnokeskeisillä tasoilla.

Kehittyvän kielen ja käsitteiden avulla lapsi oppii voimakkaan tavan erottaa mieli ja keho. Käyttäen maagista kognitiota hän tekee vääriä päätelmiä todellisuudesta ja voi alkaa sijoittelemaan käsitteellistä tietoa väärin ontologisiin kategorioihin. Lapsi voi havaita aurinkoisena päivänä puun varjon ja päätellä, että kaikkien eri objektien varjot johtuvat puista (Wilber 2000b, Piaget 1995).

Maagisen tason piirteitä näkyy muun muassa voodoo kirouksissa, rituaaleissa, rikollisjengeissä ja verivaloissa. Wilber arvioi Spiraalidynamiikan tutkimuksiin (Beck ja Cowan 1996) nojautuen, että 10% maailman aikuisväestöstä on maagisella tasolla ja pitää hallussaan 1% maailman vallasta (Wilber 2000a). Taulukkoon 3.2 (ks. s. 3.2) on listattu muutamia maagista määritteleviä ominaispiirteitä.

Taulukko 3.2: Maagisen ominaispiirteitä (Beck ja Cowan 1996, Wilber 2016).

- Turvallisuuden etsiminen yhdessä olost
- Rituaalien tekeminen maagisten voimien saavuttamiseksi
- Henkiolentojen lepyttäminen
- Erityisten paikkojen, objektien, rituaalien, esi-isien kunnioittaminen
- Uskollisuuden osoittaminen heimopäälliköille, traditioille ja tavoille
- Etnisten heimojen perusta

Punainen: Maagis-Myyttinen

Wilber tulkitsee Spiraalidynamiikan tasomallia niin, että Maagis-myyttinen taso mukailee edellä esiteltyä maagisen tason kognitiivista kehitystä, vaikka muut perusominaisuudet muuttuvatkin taulukon 3.3 (ks. s. 3.3) mukaisiksi. Maagis-myyttisen tason pääpiirre on voimakas, impulsiivinen, egokeskeinen ja sankarillinen –heimosta erillään oleva– minuus.

Maagis-myyttinen taso näkyy erityisesti kapinoivassa nuorisossa, eeppisissä sankareissa, sotapäälliköissä ja feodaalikuningaskunnissa. Wilber arvioi 20% maailman aikuisväestöstä olevan maagis-myyttisellä tasolla ja pitävän hallussaan 5% maailman vallasta (Wilber 2000a). Taulukkoon 3.3 on listattu muutamia maagis-myyttistä määritteleviä ominaispiirteitä.

Taulukko 3.3: Maagis-Myyttisen ominaispiirteitä (Beck ja Cowan 1996, Wilber 2016).

- Halujen ja tunteiden impulsiivinen tyydyttäminen
- Aggressiivisuus ja armottomuuden osoittaminen
- Ei välitä seurauksista, jotka eivät ehkä tule
- Alkukantainen hetkessä eläminen
- Kaikkien vikojen ja vaikeuksien lähde löytyy itsensä ulkopuolella
- Impulsiivinen, suurenmoinen ja kaikkivoipa identiteetti
- Maailma on täynnä voimakkaita jumal-hahmoja
- Voimakkaiden hallitsijoiden ja feodaali-imperiumien perusta

Kellanruskea: Myyttinen

Wilber esittää, että suurin transsendenssi maagisesta myyttiseen on lapsen kasvava kyvykkyys ymmärtää, että toisilla ihmisillä on eri näkemyksiä ja ajatuksia. Ollaan savuttu ymmärrykseen, joka mahdollistaa tilanteiden näkemisen toisen ihmisen näkökulmasta. Tämä muutos mahdollistaa identiteetin kehittymisen egokeskeisestä etnokeskeiseksi. Etnokeskeinen identiteetti johtaa välttämättä moraalien kehitykseen ja Maslowin tarvehierarkian keskitasojen esiin nousuun (Wilber 2000b).

Myyttisellä tasolla nousee esiin myös kyvykkyys toimia tiettyjen mentaalisten sääntöjen mukaan. Ajattelukykyä käytetään maailmassa operoimisen työkaluna. Sääntöt laajentuvat esimerkiksi elementaalisen matematiikan kategorioiksi, jolloin aletaan havainnoimaan osa- ja kokoholoneita. Yksissään plus-merkki ei kerro paljon mutta yhdistettynä numeroiden kanssa se saa uuden merkityksen (Wilber 2000b, Piaget 1995).

Sosiaaliset roolit määrittelevät myyttistä tasoa. Yksilöllä on tietty rooli ja hän toimii tiettyjen yhteisön asettamien sääntöjen mukaan. Yhteinen mytologia yhdistää eri ihmisryhmiä (Wilber 2000b).

Myyttisen tason läsnäolon voi havaita Kungfutselaisessa Kiinassa, Puritaanisessa Amerikassa, Singaporen sääntö- ja kuriyhteiskunnassa, fundamentalismi Islamismissa, patriotismissa ja ritarillisuudessa. Wilber arvioi Spiraalidynamiikan tutkimuksiin (Beck ja Cowan 1996) nojautuen, että 40% maailman aikuisväestöstä on maagis-myyttisellä tasolla ja pitää hallussaan 30% maailman vallasta (Wilber 2000a).

Taulukkoon 3.4 on kerätty myyttistä määritteleviä ominaispiirteitä.

Taulukko 3.4: Traditionaalis-Myyttisen ominaispiirteitä (Beck ja Cowan 1996, Wilber 2016).

- Lakien, järjestyksen ja stabiiliuden tärkeys
- Impulsiivisuuden kontrollointi syyllisyyden tunteen avulla
- Oikeanlaisen elämäntyylin vaatiminen
- Vanhoillisten yhteiskuntien perusta

Oranssi: Rationaalinen

Wilber tulkitsee Piagetin tutkimuksia niin, että rationaalisella tasolla ajattelukyky alkaa transsendoida ajattelun sääntöjä itsessään. Rationaalisuuden lävitse kumpuaa todellinen abstraktiymmärrys ensimmäistä kertaa. Abstrakti ajattelukykyyn myötä todellinen luova ajattelu tulee mahdolliseksi. Ihminen voi kuvitella mentaalisesti monien eri skenaarioiden toteutumista. Ihminen ymmärtää, että kaikki asioiden välillä vallitseva mahdolliset suhteet täytyy ottaa tietoisesti huomioon. Keskinäisiä vuorovaikutussuhteita ymmärtäen nuorukainen pystyy ekologiseen ajatteluun. Asioiden väliset suhteellisuudet selventyvät. Elämän mahdollistavat holarkiat alkavat näyttää selvemmiltä.

Rationaalinen on ensimmäinen taso, joka on mielteliäs ja itsetutkiskeleva. Ongelmiin esitetään konkreettisia todisteita ja todisteita etsitään kokeellisesti. Ei ainoastaan havaitse miltä asiat näyttävät, mutta miten asiat voisivat olla. Rationaalinen on vapaus myyttien elämää leimaavista kahleista (Wilber 2000b, Piaget 1995).

Yhteiskunta perustuu lakeihin, sääntöihin ja normeihin, jotka heijastavat universaalia perspektivismiä eikä esimerkiksi patriarkaalisia käskyjä. Universaalit arvot kuten oikeudenmukaisuus, myötätunto ja tasa-arvo sekä ihmiseen välinen huomauttaminen ja kunnioitus koetaan tärkeiksi. Moraali nähdään universaalina pluralismin silmin rippumatta yksilön kulttuurista tai yhteiskunnasta (Wilber 2000b).

Rationaalinen taso on havaittavissa taloustieteessä, keskiluokkaisissa ihmisissä, meikiteollisuudessa, palkintojen haalimisessa, Kylmässä sodassa, kolonialismissa, muotiteollisuudessa, materialismissa ja liberaalina minuuden ihannoitina. Wilber arvioi Spiraalidynamiikan tutkimuksiin (Beck ja Cowan 1996) nojautuen, että 30% maailman aikuisväestöstä on rationaalisella tasolla ja pitää hallussaan 50% maa-

ilman vallasta (Wilber 2000a). Taulukkoon 3.5 on kerätty rationaalisen ominaispiirteitä.

Taulukko 3.5: Rationaalisen ominaispiirteitä (Beck ja Cowan 1996, Wilber 2016).

- Pyrkimys autonomiaan ja itsenäisyyteen
- Hyvän elämän ja materiaalsen hyödyn tavoittelu
- Edistyminen parhaita ratkaisuja etsimällä
- Kilpailunhalu
- Elämänlaadun parantaminen tieteellä ja teknologialla.
- Korostaa kokemuksia ja kokemusta auktoriteetin perustana eikä dogmaa
- Pragmaattinen ja tuloshakuinen
- Yritysyhteiskunnan perusta

Vihreä: Pluralistinen

Wilberin tulkitsee Spiraalidynamiikan tutkimuksia (Beck ja Cowan 1996) niin, että Pluralistinen on korkein laajalle levinnyt taso nykyään. Pluralistinen on ensimmäinen transrationaalinen taso; se pystyy analysoimaan, refleктоimaan ja kritisoimaan rationaalista. Toisin sanoen alemman tason subjekti muuttuu ylemmän tason objektiksi.

Pluralistinen taso tunnetaan egalitaarisuudestaan. Pluralistiselle on ominaista post-modernisuus, nousevat itsensä toteuttamisen tarpeet, identiteetin herkkyyt, suhteellisuus, yksilöllisyys ja maailman pelastaminen. Kategorisointi nähdään erityisen pahana, koska kaikki ovat synnynnäisesti samanarvoisia (Wilber 2000b).

Jacques Derridan dekonstruktivistisistä filosofioista mukailleen universaaleja totuuksia ei pidetä olemassa olevina, koska kaikki tieto riippuu kontekstista ja tulkinnasta (Lawlor 2018). Tämä tulkinta on siis pluralistisen oma universaali totuus: se uskoo omaan universaaliin totuuteensa, omaan ylivoimaisuuteensa (jota ei siis pitäisi olla olemassa) (Wilber 2017).

Rationaalinen suorittaminen, ylemmyytensä osoittaminen ja saavuttaminen koetaan ala-arvoisiksi tavoitteiksi. Ylipäätään monia rationaalisen tason ominaispiirteitä vastaan hyökätään. Niin ydinsota, ilmastonmuutos kuin kapitalismikin nähdään ratio-

naalisen tason aikaansaannoksiksi.

Akateemisissa yhteisöissä ja voittoa tavoittelemattomissa järjestöissä pluralistinen on vallitseva taso. Joskin nykyään pluralistinen on usein sekoittunut narsistisen ja yliherkän identiteetin kesken, jolloin eri instituutioista, esimerkiksi yliopistoista, voi tulla autoritaarista valtaa käyttäviä (Wilber 2017).

Pluralistinen taso on näkyvissä muun muassa kestävän kehityksen ekologiassa, post-modernismissa, Suomalaisessa ja Kanadalaisessa terveydenhoitojärjestelmässä, Alan-komaiden idealismissa, Greenpeace-järjestössä, eläinten oikeuksissa, ihmisoikeus kiistoissa ja Foucault/Derrida -ajattelussa. Wilber arvioi Spiraalidynamiikan tutkimukseen (Beck ja Cowan 1996) nojautuen, että 10% maailman aikuisväestöstä on pluralistisella tasolla ja pitää hallussaan 15% maailman vallasta (Wilber 2000a). Taulukkoon 3.6 on kerätty pluralistisen ominaispiirteitä.

Taulukko 3.6: Pluralistisen ominaispiirteitä (Beck ja Cowan 1996, Wilber 2016).

- Tutkii ja on kiinnostunut omasta ja muiden sisäisistä dimensioista
- Korostaa yhteisöllisyyttä ja välittäväisyyttä
- Jakaa yhteiskunnan resurssit kaikkien kanssa
- Arvostaa erilaisuutta, moninaisuutta ja multikulttuurisuutta
- Tukee sukupuolien tasa-arvoa, lasten arvoja ja eläinten oikeuksia
- Arvojen monitulkinnaisuus ja suhteellisuus; ei marginalisoi ketään
- Kaikki hierarkiat nähdään sortavina tai patriarkalisina
- Ihmisten vapauttaminen rationaalisen ahneudesta ja mystisen dogmista
- Päätöksiä tehdään yhteisymmärryksessä
- Uudistaa henkisyys ja luoda harmonia maapallolla kaikkien olentojen hyväksi
- Arvoyhteisön perusta

Ensimmäisen portaan tasojen yhtäläisyyksiä

Spiraalidynamiikkaan nojautuen Integraaliteoria kutsuu kaikkia tasoja Arkaaisesta Pluralistiseen 1. portaan tasoiksi, koska näillä tasoilla ihminen kokee vain oman tasonsa ainoaksi oikeaksi tasoksi ja näkee, että kaikkien ihmisten tulisi olla tällä nimellisellä tasolla luoden itsekeskeistä, eriyvää, osittaista ja sirpaleista kuvaa todellisuudesta. Tämä näkemys nähdään muun muassa kulttuureiden välisissä ongelmassa: mystisen perinteikkäät uskonnolliset arvot, rationaalisen tieteelliset arvot ja pluralistisen postmodernin multikulttuurisuuden arvot ovat taistelussa keskenään. Alemmat tasot eivät hyväksy, usko tai ymmärrä ylempien tasojen todisteita ja tutkimuksia (Wilber 2017). Mashlow kutsui 1. Portaan tarpeita vajavuuden tarpeiksi (eng. *deficiency needs*), vaikka ne ovatkin täysin luonnollisia tarpeita.

Jokaisella tasolla muodostetaan rajallinen identiteetti, jolla on tiettyjä epätoiminnallisia ominaisuuksia. Identiteetti pyrkii suojelemaan omaa kokonaisuuttaan tietyllä tasolla eikä hyväksy helpolla seuraavan tason ominaisuuksia itseensä. Tiivistettynä jokaisen tason identiteetti suojelee omaa itseään joka tason ylityksessä kohdattavaa kuolemaa vastaan. Esiin nousevien seuraavan tasojen ominaisuuksin dissosiaatio on identiteetin suojelumekanismi (Wilber 1996, 1983).

Pluralistinen on viimeinen taso ennen Integraalista tasoa ja 2. portaalle siirtymistä. Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan kahta 2. portaan tasoa: sinivihreä holistinen ja turkoosi integraalinen. Wilber-Combs hilassa näitä kahta tasoa vastaa yksi integraalinen -taso.

Sinivihreä: Holistinen

Wilberin tulkinta Spiraalidynamiikan tutkimuksista on, että holistisella tasolla havaitaan elämä luonnollisten holarkioiden ja systeemien lävitse nähtynä. Joustavuus, spontaanisuus ja luonnollisuus nousevat korkeiksi prioriteeteiksi. Eriäväisyydet nähdään saumattomasti toisiinsa integroituviksi. Tieto ja taito syrjäyttävät arvoaseman, vallan ja statuksen (Wilber 2016).

Maailma nähdään koostuvan eri kehitystasoista, joissa korkeammalle mentäessä monimutkaisemmat prosessit nousevat esiin. Holistisen ja seuraavana esiteltävän tason Turkoosi Integraalisen ominaisuuspiirteet on yhdistetty yhteen taulukkoon 3.7 (ks. s. 33).

Turkoosi: Integraalinen

Wilber esittää Spiraalidynamiikkaan nojautuen, että integraalisella tasolla ilmenee halu tietää miten kaikki todellisuuden palaset liittyvät yhteen. Yhteyksiä nähdään

kaikkien holonien välillä nähden kaiken olevan vastavuoroisessa riippuvuussuhteessa. Tieto ei ole sirpaleista vaan eheä integraalinen verkko. Asioiden väliset suhteet korvaavat erillään olevat asiat. Kaikissa asioissa nähdään samanaikaisesti osa- ja kokoholoni perspektiivit. Eri ihmisrodut ja kulttuurit muodostavat yhden globaaliin ihmisyyden. Keho ja mieli ovat integraalisen identiteetin kokemuksia. Kiinnostus henkisyttä kohtaan avautuu luonnostaan sisältä päin eikä näyttäydy enää ulkoisena instituutiovoimana. Mashlowin tarvehierarkian itsensä toteuttamisen tarpeet aktivoituvat integraalisella tasolla (Wilber 2016).

Integraalisella tasolla voidaan käyttää kaikki ominaisuuksia alemmista tasoista. Holarkian mukaisesti: ylempi taso transsendoi, mutta sisällyttää kaikki alemmat tasot itseensä. Tätä ominaisuutta on vaikea käyttää 1. Portaan tasoissa, koska kaikki näkevät vain oman tasonsa ainoana tarpeellisena.

Taulukko 3.7: Holistisen ja integraalisen ominaispiirteitä (Beck ja Cowan 1996, Wilber 2016).

- Holistinen
- Pystyy havaitsemaan ja ymmärtämään suuremman kuvan, globaalit sunnat ja universaalit verkot
- Ei työskentele oman etunsa eteen toisten kärsimyksen varjolla
- Inklusiivinen, kattavasti huomioon ottava
- Tekee paluun asioiden luokitteluun holarkioiden muodossa
- Työskentelee sekä itsensä että koko evoluuttisen tasoholarkian puolesta
- Näkee integraalisia holistisia verkkoja
- Globaalin kylän perusta

Integraalisella tasolla havaitaan vieläkin korkeampia tasoja.

Toisen portaan tasojen yhtäläisyyksiä

Maailman nykyisessä kehitysvaiheessa 2. portaan tasot ovat vasta nousemassa esiin. Wilber arvioi Spiraalidynamiikan tutkimuksiin (Beck ja Cowan 1996) nojautuen 2. portaalla on noin 1% koko maailman aikuisväestöstä ja noin 5% länsimaiden aikuis-

väestöstä. 2. portaan tasot pitävät sisällään kaikki alemmat tasot; se on evoluution syvin ja kapein holonia, joka vaikuttaisi olevan nousemassa esiin. Integraalisella tasolla ymmärretään jokaisen tason evolutiivinen merkitys ja tärkeys, koska nyt pysytään havaitsemaan itsessään koko spiraalikehitys arkaaisesta integraaliseksi. Mikään taso ei ole itsessään parempi tai huonompi kuin toinen taso. Kaikilla tasoilla on oma tärkeytensä ja paikkansa evoluutiossa.

Spiraalidynamiikassa eritellään 2. portaan tasot 1. portaan tasoista, koska 2. portaan ajattelu mahdollistaa eri tasojen evolutiivisen merkityksen ymmärtämisen. Enää ei nähdä omaa tasoaan dualistisesti ”oikeampana” tai ”parempana” kuin muiden tasojen vaan ymmärretään kaikkien tasojen olevan itsessään elintärkeitä, koska jokainen alempi taso toimii perustana ylemmille ja asettaa niiden mahdollisuudet. Ilman alempia tasojia ei olisi ylempiä. Mashlow kutsui 2. portaan tarpeita olevuuden tarpeiksi (eng. *Being needs*). Graves puolestaan katsoi 2. portaan tasojen olevan aidon ihmisyyden alkupiste (Wilber 2017).

Wilber kuvaa ihmisten mahdollista kollektiivista kehittymistä 2. portaalta yhtenä ihmiskunnan historian suurimpana ja tärkeimpänä muutoksena. Hän väittää noin 10%:n osuuden riittävän siihen, että tietylle tasolle kehittyminen alkaa kollektiivisesti (Wilber 2000b). Hän ei kuitenkaan esitä väitteensä tueksi riittävää argumentaatiota tai nojautu konkreettisiin tutkimuksiin, mikä jättää sinänsä uskottavan väitteen totuusarvon avoimeksi.

Super-Integraalinen

Wilberin esittämän arvon mukaan huomattavasti alle 0,01% maailman väestöstä edustaa Super-Integraalista tasoa (Wilber 2016). Super-Integraalista tasoa käytetään kuvaamaan kaikkia mahdollisia 3. portaaseen sisältyviä tasojia: Wilber (2017) luettelee niitä neljä Sri Aurobindoa (2001) mukaillen. Wilber-Combs hilassa nämä kaikki neljä tasoa on yhdistetty Super-Integraaliseen tasoon.

Wilber tulkitsee, että todisteet Super-Integraalisen tason olemassa olosta ovat pitäviä, mutta harvinaisuutensa ja vaikean tutkittavuutensa takia on epäselvää mitä nämä tasot pitävät sisällään. Myös Spiraalidynamiikassa (Beck ja Cowan 1996) mainitaan, että toista porrasta ylempiä tasojia on olemassa, mutta niitä ei sinänsä tutkitu Spiraalidynamiikassa. Tämän tutkielman puitteissa tämä taso mainitaan lähinnä yleisen mielenkiinnon takia kohti ihmisen ylintä potentiaalia kohti.

Super-Integraaliselle tasolle voidaan listata muutamia ominaisuuksia. Yleisesti voidaan katsoa, että transpersonaalisen tietoisuus alkaa olemaan läsnä. Henkisen aspektin voimistuessa koko maailma ei näyttäydy pelkästään fyysisenä vaan psyko-fyysisenä. Todellisuuden luonnetta on hankala määritellä käsitteellisesti. Dikotomia

tietävän subjektin ja havaittavan objektin välillä alkaa murenemaan ja niiden relatio alkaa muuttumaan nonduaaliseksi. Kaikki nousee esiin havaitsevassa tietoisuudessa ja samalla näyttäytyen sen toisena puolena. Ideat integraalisen yhtenäisestä todellisuudesta kumpuavat esiin suorina kokemuksina eivätkä teoreettisina ideoina (Wilber 2017).

Taulukkoon 3.8 on listattu muutamia Super-Integraaliselle tyypillisiä ominaispiirteitä.

Taulukko 3.8: Super-Integraalisen ominaispiirteitä (Wilber 2017, 2016).

- Tietoisuus tietoisuudesta
- Henkisyiden kasvu
- Määrittämättömyys
- Subjektin ja objektin nonduaalisuus
- Samanaikainen ymmärrys eri mallien ja teorioiden käytännön hyödyistä ja niiden tyhjyydestä itsessään
- Käsitteiden tyhjyys
- Minuuden, egon ja identiteetin tyhjyys
- Kognitiivisen älykkyyden ilmentyminen viisautena
- Tietämättömyyden, vihan ja ahneuden korvaaminen todellisella myötätunnolla, hyväntahtoisella huolenpidolla ja iloisuudella
- Sosiaalisen maskien poistaminen
- Viisausmaailman perusta

Kolmannen portaan tasojen yhtäläisyyksiä

Spiraalidynamiikassa mainitaan, että 2. portaan jälkeen on olemassa vielä ylempiä tasoja joskin niiden ominaispiirteet ovat vielä epäselviä (Beck ja Cowan 1996). Integraalteorian mukaan 2. portaan tasot eivät kuvaa ihmisen lopullista kehitystasoa ja ovat siksi tarpeellinen lisäys. 3. portaan tasoja merkkää vieläkin syvemmät kokonaisuudet ja tietoisuus tietoisuudesta itsestään. Mashlow teki 3. Portaan lisäyksen tarvehiearkiaan. Näitä tarpeita kutsutaan itsensä transsendenssin tarpeiksi (eng. *Self-transcendence needs*).

Jokaisella korkeammalla tasolla maailma nähdään ja koetaan eri tavalla, koska korkeampi ja avoimempi tietoisuus sallii aina vain enemmän ja enemmän havainnoitavaa ja huomattavaa. Alhaisempi taso ei pysty samaistumaan ylempään tasoon, koska alempi tietoisuus ei pysty huomaaman samoja asioita. Ylemmälle ilmenee ominaisuuksia, joita ei voi redusoida alempaan. Voidaan päätellä, että ylimmillä Wilber-Combs hilan tasoilla muun muassa oppiminen ja opettaminen olisi erilaista, kun mitä rationaalisella tai nykyään vallitsevalla akatemian pluralistisella tasolla.

On huomioitavaa, että kaikkien tasojen annetut prosenttiosuudet eivät summaudu sadaksi prosentiksi, koska tasoilla on päällekkäisyyttä. Lisäksi mainittakoon, että länsimaissa pluralistisella tasolla on jopa 20% aikuisväestöstä ja integraalisella 5%.

Edeltävä/Ylittävä-Harja

Edeltävä/Ylittävä-Harha (eng. *Pre/Trans-Fallacy*) on rationaalisella tasolla yleinen virhepäättelmä. Rationaalisella tasolla havaitaan todellisuus rationaalisen maailman kuvan silmin. Näin ollen kaikki tasot sekä rationaalisen alapuolella että yläpuolella näyttäytyvät irrationaalisilta. Rationaaliselta tasolta nähtynä kaikki irrationaaliset tasot koetaan alikehittyneiltä (koska rationaalinen taso nähdään muita kehittyneimmäksi, ainoaksi oikeaksi ja tarpeelliseksi).

Eri tasoista voidaan puhua irrationaalisina, rationaalisina ja transrationaalisina. Holarkian mukaan transrationaalinen ajattelukyky pitää sisällään sekä rationaalisen että irrationaalisen ajattelukyvyn. Rationaalinen ajattelukyky ei pysty ymmärtämään transrationaalista, joten myös se leimataan irrationaaliseksi.

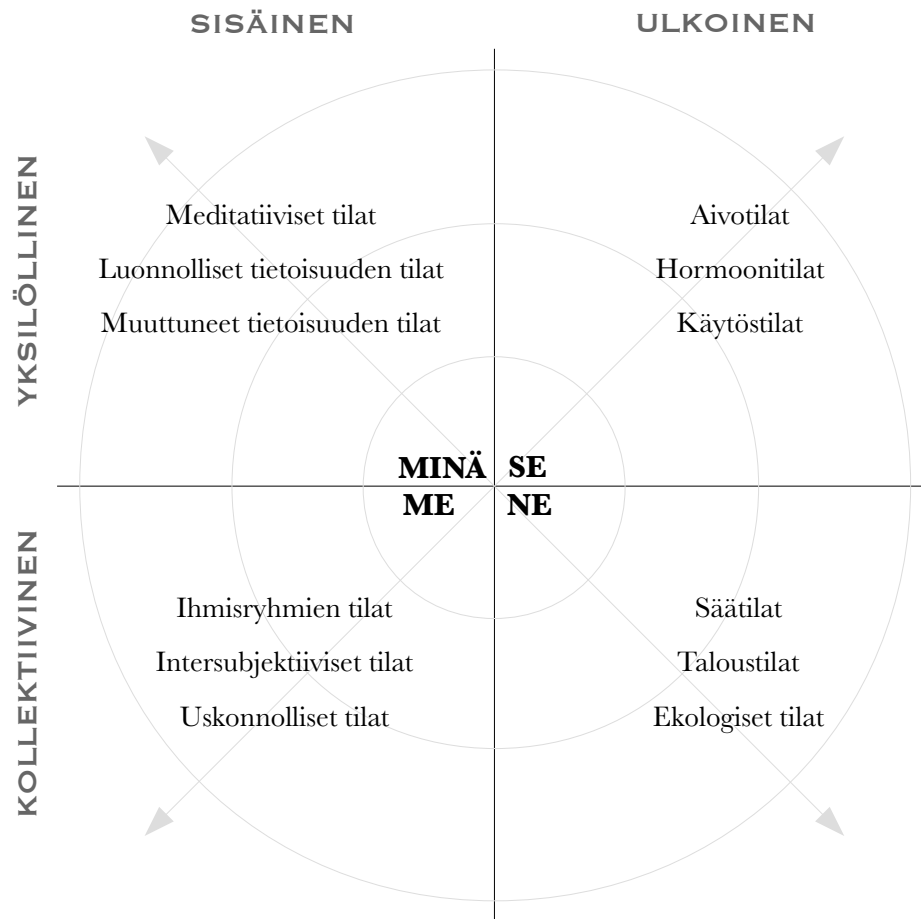
Rationaalinen tiede näkee siis transrationaalisen ajattelukyvykkyyden irrelevanttina, koska se esittäytyy rationaaliselle tasolle irrationaalisena. Näyttäisi olevan niin, että tässä on yksi syy sille miksi akateeminen maailma hylkää jyrkästi ideat, jotka tulevat esimerkiksi Integraaliselta tai Super-Integraaliselta tasolta. Tiedemaailmassa työskentelevät eivät halua tulla leimatuiksi irrationaalisiksi rationaalisten kollegoidensa silmillä.

3.6 Tilat

Seuraavaksi siirrytään käsittelemään AQAL matriisin kolmatta elementtiä, tiloja. Tiloja käsiteltiin lyhyesti Wilber-Combs hilan yhteydessä, mutta alla paneudutaan tärkeimmin eri tilojen ominaispiirteisiin.

Tilat ovat kolmas AQAL matriisin elementti. Tilat ovat tilapäisiä tapahtumia kestäen sekunneista vuosiin. Tilat ovat yhteen sopimattomia tarkoittaen, että yhtäaikaa saman neljänneksen sisällä ei voi olla kaksi eri tilaa aktiivisena yhtä aikaa. Esimer-

kiksi alaoikeassa neljänneksessä yhdellä hetkellä säätila ei voi olla samaan aikaan pilvetön ja sateinen tai ihminen ei voi olla samaan aikaan humalassa ja selvinpäin (Esbjörn-Hargens 2009). Kuva 3.7 havainnollistaa muutamia eri tiloja neljänneksissä. Tässä tarkastelussa keskitytään ylävasemman neljänneksen luonnollisiin ja harjoitettuihin meditatiivisiin tiloihin.



Kuva 3.7: Esimerkkejä eri tiloista (Esbjörn-Hargens 2009).

Wilberin mukaan perinteiset viisausperinteet, kuten Vedanta Hinduismi, Buddhalaisuus, Kashmir Shaivismi ja Lännen Neoplatoniset koulukunnat listaavat neljä tai viisi ylävasempaan neljännekseen kuuluvaa luonnollista tietoisuuden tilaa. Edelleen luonnolliset tilat voivat pitää sisällään eri välitiloja -esimerkiksi Hienoinen voidaan katsoa koostuvaksi ala-, keski- ja ylähienoisesta. Kaikki luonnolliset tilat ovat koko ajan läsnä olevia piirteitä ihmisen tietoisuudessa syntymästä kuolemaan. Toisin sanoen, kaikki x-akselin luonnolliset tilat ovat läsnä jokaisella y-akselin tasoilla Wilber-Combs hilan mukaisesti. Kaikkia luonnollisia tiloja pääsee kokemaan jatkuvasti; myös hetkellisiä hyppyjä jopa nonduaaliin voi tapahtua muuttuneissa tietoisuuden tiloissa (Wilber 2017). Luonnolliset tilat jaotellaan Wilber-Combs hilan x-

akselilla neljään pääluokkaan, mutta usein kausaalin ja nonduaalin väliin lisätään vielä havaitsija, kuten seuraavassa tarkastelussa.

Karkea vastaa fyysistä ja materialistista, konkreettisen muodon maailmaan ja sen havaitsemista. Tämä on tietoisuuden tila silloin kun ollaan hereillä ja havaitaan fyysisiä objekteja ja koetaan muita konkreettisia aistihavaintoja, kuten tämän sivun lukemista (Wilber 2017, 2006a).

Hienoinen vastaa unien ja valveunien näkemisen tietoisuuden tilaa vaikkakin hereillä ollessaankin voidaan havaita hienoisia mieleen liittyviä аспекteja kuten viisioita, tunteita, oivalluksia ja intuitiota. Tähän liittyvät erilaiset visualisoinnit ja muotoja käyttävät meditaatiot (Wilber 2017, 2006a).

Kausaali vastaa syvässä unessa vallitsevaa tietoisuuden tilaa, jossa kohdataan muodottomuus ja tyhjiys. Tähän kuuluvat muodottomat meditaatiot, jossa koetaan avoimuutta ja tyhjyyttä (Wilber 2017, 2006a).

Havainnoija tarkoittaa niin sanottua puhtaan tietoisuuden tilaa, jossa tietoisuus ei ole objekti itsessään vaan pelkkä havaitsija kaikille esiin nouseville tiloille. Tässä tilassa ollaan muun muassa hereillä olessaan jatkuvan tarkkaavaisuuden tilassa tai nähden selkounia (Wilber 2017, 2006a).

Nonduaali voidaan ymmärtää kaikkien edellä mainittujen tilojen ajattomasti läsnä olevana perustana eikä niinkään itsenäisenä tilana muista erillään. Nonduaali tarkoittaa ylintä, aina läsnä olevaa, tietoisuuden tilaa, jossa muisti rekisteröi muodon ja muodottomuuden ykseyden. Havainnoija ja kaikki todistettava näyttäytyy yhtenä. Ego (yksilöllinen identiteetti) havaitaan illuusioksi ja kaikki näyttäytyy unenomaisena illuusiona. Ymmärretään, ettei mitään asiaa, käsitettä tai holonia, kuten minuutta, tietoisuutta tai mieltä ole itsesään olemassa erillään kaikesta muusta. Parimminkin ne kuvaavat jakamattoman prosessin tiettyjä vuorovaikutuksia (Wilber 2017, 2006a).

Luonnolliset tilat eivät kehity asteittain: hereillä olo muuttuu uneksintaan ja syvään uneen kunnes taas herätään. Ne nousevat esiin ja taas häviävät. Joitain tiloja taas voidaan harjoittaa. Nämä harjoitetut, meditatiiviset tilat näyttäisivät kehittyvän asteittain kuten tasotkin. Minuus-systeemi identifioituu aluksi Karkeaan, hereillä olevaan tilaan vaikkakin se liikkuu läpi kaikkien tilojen lävitse unissaan ja syvässä unessa. Minuus-systeemin "massakeskipiste" näyttäisi pysyvän Karkeassa pitkälle elämän loppupuolelle asti, jos tiloja ei ala systemaattisesti harjoittamaan. Minuus-systeemi ei havaitse siirtymisiä eri tilojen välillä vaan usein rekisteröi pelkän heräämisen unesta. Pystyäkseen havaitsemaan siirtymät tiloja tulee harjoitella ja vuosien jälkeen minuus-systeemi kykenee pysymään tietoisena kaikilla tiloilla; myös unia nähdessään ja syvässä unessa.

Harjoitettujen meditatiivisten tilojen kehitys etenee Karkeasta Nonduaaliin samoja

evoluution etenemispiirteitä seuraten kuin tasotkin. Jokainen ylempi tila sisällyttää ja transsendoi kaikki alemmat tilat. Yksilö näkee siten todellisuuden sekä tasonsa, että tilansa lävitse. Taso kehitys määrittelee sen, miten tietty tila tulkitaan. Sama tila tulkittuna eri tason näkemyksellä johtaa perustavanlaatuisesti erilaiseen ilmiöön ja tulkintaan (Wilber 2017).

On tärkeää huomioida uudelleen, että tilat ovat toinen tärkeä tietoisuuden kehityshaara tasojen lisäksi. Wilber (2006a) argumentoi, että systemaattinen tilakehitys edistää samalla myös tasokehitystä. Tämän työn puitteissa harjoitetut tilat on esitelty lyhyesti, koska niiden syvällinen ymmärtäminen vaatii jonkun perinteisen viisausperinteen seuraamista pätevän ohjaajan avustuksella eikä niitä tulisi yrittää ymmärtää analyyttisesti tai sekoittaa esimerkiksi opetukseen muuten kuin teoreettisesti tarkastellen. Integraaliopetuksen näkökulmasta eri viisausperinteiden menetelmiä voidaan soveltaa ilman, että niitä käytettäisiin tavoittelemaan korkeinta henkistä realisaatiota.

Lopuksi mainittakoon, että neljänneksien mukaisesti jokainen yllä olevista tietoisuustiloista (ylävasen) nousee esiin yhdessä tietyn biologisen aivotilan (yläoikea) kanssa. Tilat eivät siis muodostu syy-seuraus -suhteena aivoista vaan ne ovat yhden prosessin kaksi eri ilmenemismuotoa. Koska kaikkien ihmisten aivot ovat fundamentaalisesti samanlaiset niin voidaan olettaa, että eri viisausperinteissä kartoitetut meditatiiviset tietoisuuden tilatkin vastaavat toisiaan.

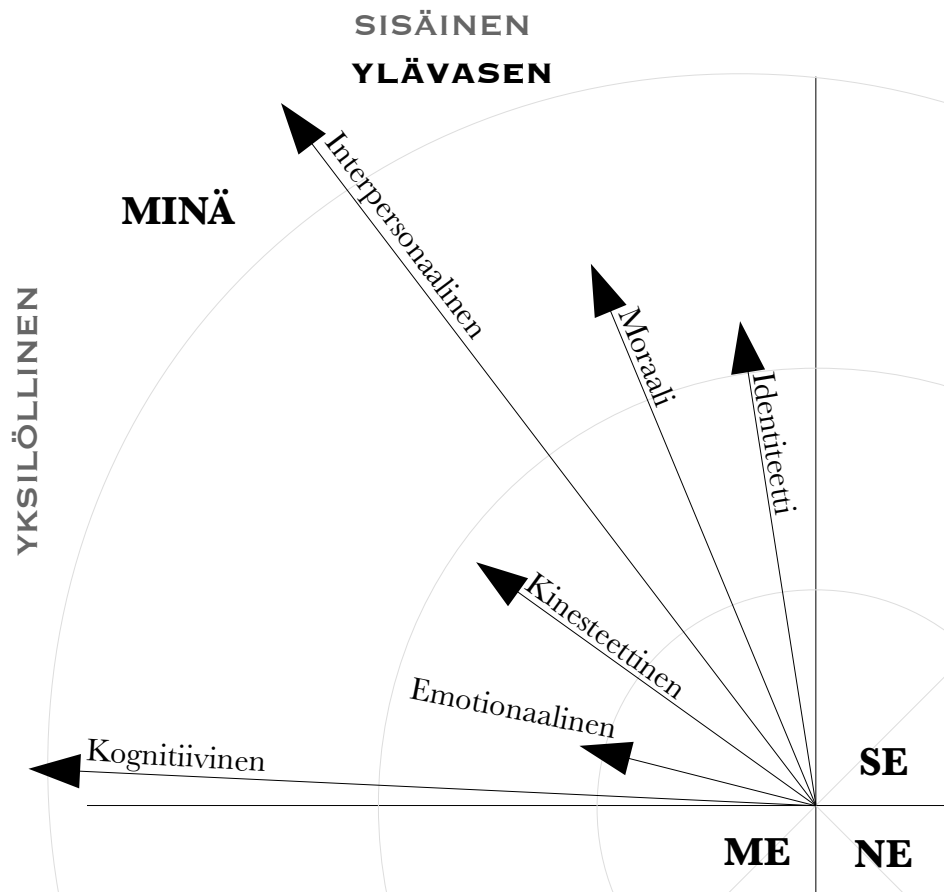
3.7 Linjat

AQAL matriisin neljäs elementti on linjat. Linjat kuvaavat jokaisen neljänneksen sisällä eteneviä yksittäisiä, toisistaan havaittavasti erillään olevien osapuolten kehittymistä. Käytännössä siis jokainen linja voi olla eri tasoilla. Ehkä tunnetuin linjaesitys on Gardenin moniälykkysteoria (Gardner 1993/1983). Integraaliteoriaan on sisällytetty moniälykkysteorian lisäksi monia muitakin kehityslinjoja (Wilber 2006a). Seuraavaksi tarkastellaan eri kehityslinjojen näyttäytymistä neljänneksissä.

Tämän kappaleen tarkastelussa keskitytään ylävasempaan neljännekseen. Sinne sijoittuvat yksilön sisäiset kehityslinjat. Kuvassa 3.8 esitetyn neljännesmallin origosta lähtevien nuolien tavoitteena on havainnollistaa neljänneksissä tapahtuvaa evoluutiota.

Ylävasempaan tarkentaen voidaan yhden nuolen sijaan piirtää monia eripituisia nuolia. Nuolen pituus havainnollistaa tietyn linjan kehittyneisyyttä neljänneksen sisällä. Kuvassa 3.8 on havainnollistettu esimerkin omaisesti kuuden eri linjan kehitystä. Seuraavassa on lueteltu eri linjoja ja suluissa sen linjan tunnetuimpia tutkijoita, joten huomataan, että linjojen lukumäärä ei ole eksklusiivisesti kuusi, vaan ylä-

vasempaan neljännekseen voitaisiin piirtää lähemmäs kaksikymmentä linjaa. Seuraavaksi luetellaan yksitoista tutkituinta linjaa ja tietyn linjan perään merkitään suuissa sen linjan tunnetuimpia tutkijoita: kognitiivinen (Piaget, Kegan), emotionaalinen (Goleman), kinesteettinen (Gardener), interpersonaalinen (Selman, Perry), moraalinen (Kohlberg, Gilligan), identiteetti/ego (Loevinger, Cook-Greuter), arvot (Graves, Spiral Dynamics), henkisyys (Fowler, Wigglesworth), tarpeet (Maslow), kielellinen (Vygotsky) ja esteettinen (Housen) (Wilber 2006a).



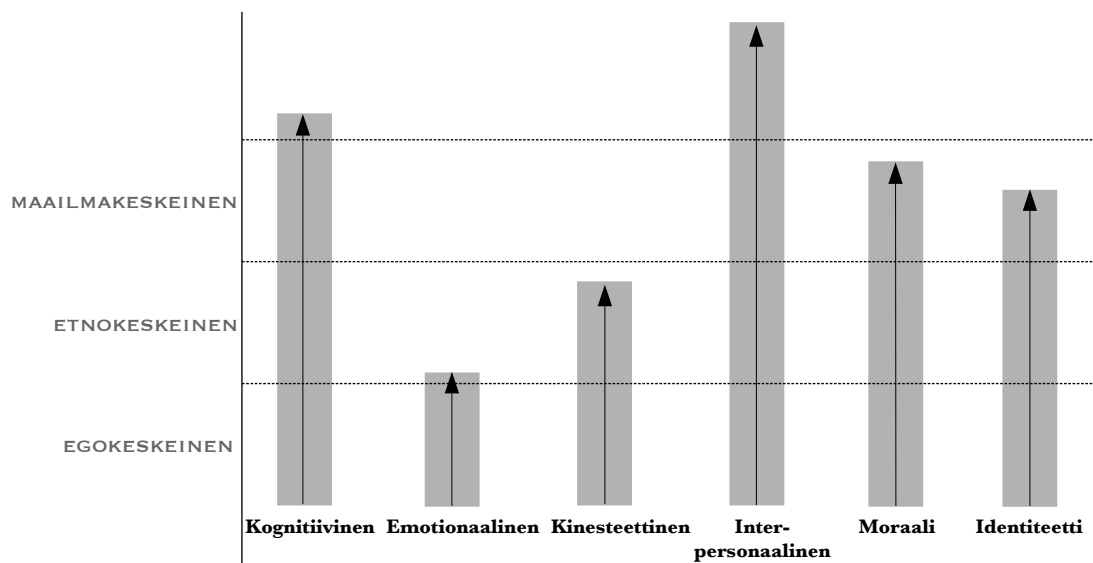
Kuva 3.8: Esimerkkejä ihmisen ylävasen-neljänneksen linjoista neljännesesityksessä

Kognitiivinen linja on kaikista linjoista tärkein, koska se toimii pakollisena perusrakenteena muiden linjojen kehitykselle, muttei ole yksistään riittävä toisen linjan automaattiselle kehitykselle. Esimerkiksi korkea kognitiivinen kehitys ei suoraan johda korkeaan moraalilinjan kehitykseen, mutta jos kognitiivinen linja on alhaisesti kehittynyt niin moraalilinjakaan ei voi kehittyä kovin paljon ylemmäs kognitiivisen linjan tasosta (Wilber 2006a).

Linjat voidaan jakaa karkeasti kolmeen luokkaan:

1. Kognitiiviset linjat (Piagetin, Keganin ja Aurobindon mukaan)
2. Minuus-systeemiin kuuluvat linjat (moraali, identiteetti, tarpeet jne.)
3. Kyvykkyyksiin tai moniälykkyyteen liittyvät linjat (Gardenin moniälykkyysteorian mukaan (Gardner [1983/2011](#)))

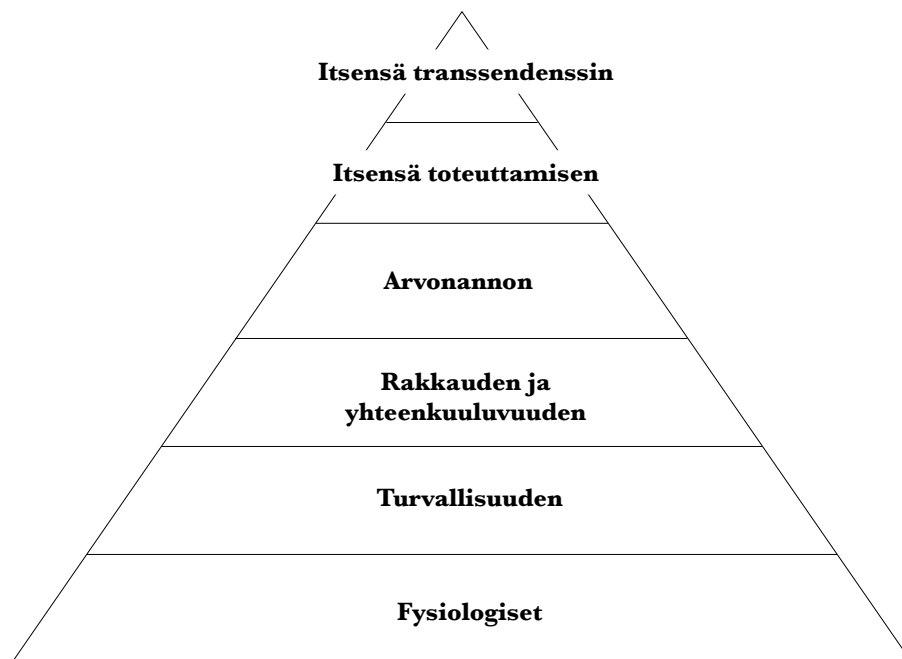
Psykograafi on toinen tapa havainnollistaa ylävasen-neljänneksen eri linjakehitystä (ks. kuva [3.9](#)) tietyssä neljänneksessä.



Kuva 3.9: Ihmisen ylävasen-neljänneksen psykograafi.

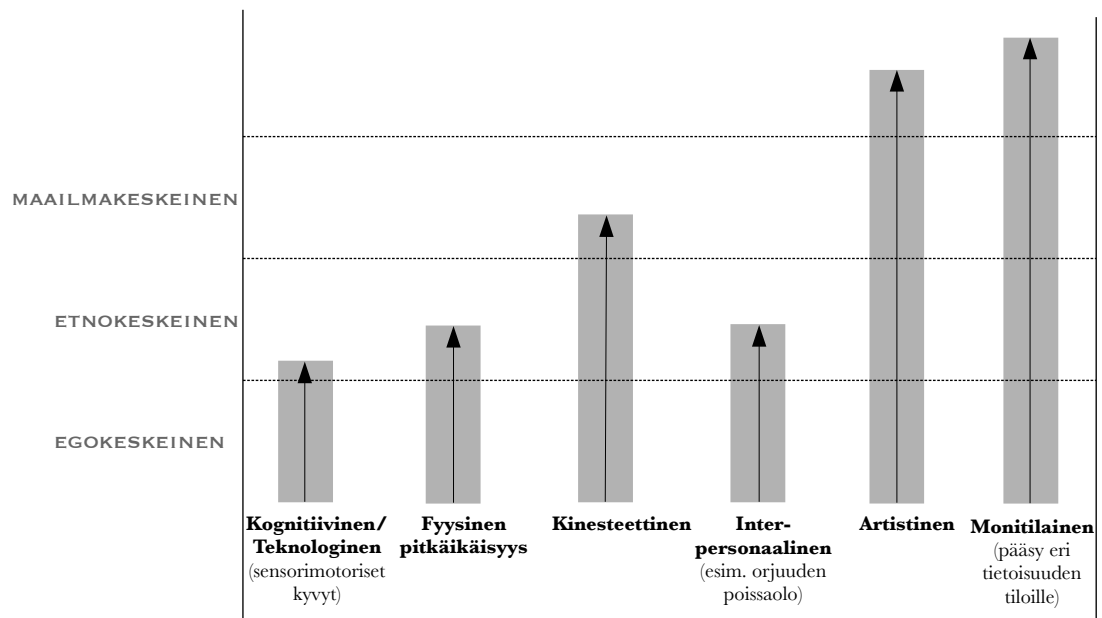
Neljännesesityksessä sektorin kaaret vastaavat psykograafin egokeskeinen, etnokeskeinen ja maailmakeskeinen -tasoja minuus-systeemissä.

Kuten mainittiin, Integraaliteoriassa yhtenä linjana ovat tarpeet, jota kuvataan Maslowin tarvehierarkialla. Tarvehierarkian pyramidiesitystä (ks. kuva [3.10](#)) voidaan käyttää analogiana ymmärtämään miten kaikkien holarkioiden alemmat rakenteet tukevat ylempiä rakenteita niihin sisältyen. Pyramidiesitystä voidaan käyttää myös havainnollistamaan evoluuttista kehitystä: korkeimmilla tasoilla on aina vähän ihmisiä ja esimerkiksi 3. portaan super-integraalisella tasolla hyvin vähän (erittäin syvä ja kapea holoni). Tämä tekee 3. portaalle sijoittuvista tutkimuksista erittäin haastavia ja näin ollen esimerkiksi spiraalidynamiikka ei sisällä 3. porrasta.



Kuva 3.10: Maslowin tarvehierarkia (Maslow 1943; Maslow 1993).

Jos tarkasteltavaksi holoniksi otetaan perhe tai yhteiskunta (alaoikea), niin sen linjoja kuvaa sosiograafi (ks. kuva 3.11). Erikokoisia pylväsnuolia vastaisi nyt kuusi niiden pituista nuolta alaoikeassa neljänneksessä.



Kuva 3.11: Sosiograafi.

Jokaisessa neljänneksessä on useita linjoja, joiden tunnistetaan kehittyvän suhteellisen itsenäisinä. Opetuksen haasteena on sisällyttää mahdollisimman monien linjojen kehitys tavoitteisiinsa.

3.8 Tyypit

Tyypit ovat AQAL matriisin viides ja viimeinen elementti. Ne ovat taso-, tila- ja linjakehityksestä riippumattomia todellisuuden piirteitä. Täten, tietty persoonallisuudenneagrammi (persoonallisuustyyppi) voi olla millä tahansa taso-, linja- ja tilakombinaatiolla. Jokainen tyyppi tuo esille omannäköisensä tavan näyttäytyä ja olla tietyssä tilanteessa. Esimerkiksi eri persoonallisuustyypit voivat hyvin olla samalla tasokehityksellä, mutta he suhtautuvat tasoonsa oman tyyppinsä mukaisesti. Tyypien tiedostamisen hyödyllisyys on todistettu muun muassa ruokavalioiden suunnittelussa ja tehokkaiden työtiimien rakentamisessa. Tyypeille on ominaista stabiilius ja vaikea muokattavuus. Kuvassa 3.12 (ks. s. 44) havainnollistetaan eri tyyppejä neljänneksissä muutamien esimerkein.

Sukupuolityypit kehittyvät eritavoin luonnostaan, painottaen eri perspektiivejä. Tästä huolimatta miehet ja naiset kehittyvät läpi samojen tasojen. Gilligan (1993) tunnisti naisten moraalikehityksestä neljä päätasoa: egokeskeinen (itsekäs), etnokeskeinen (huolta pitävä, tavallinen etiikka), maailmakeskeinen (universaalisti huolta pitävä, meta-eettinen) ja integraalinen. Miehiä moraalilla kehittää läpi samojen päätasojen, mutta he korostavat eri lähestymistapoja: muun muassa autonomiaa, voimakkuutta, itsenäisyyttä ja vapautta (Wilber 2001b).

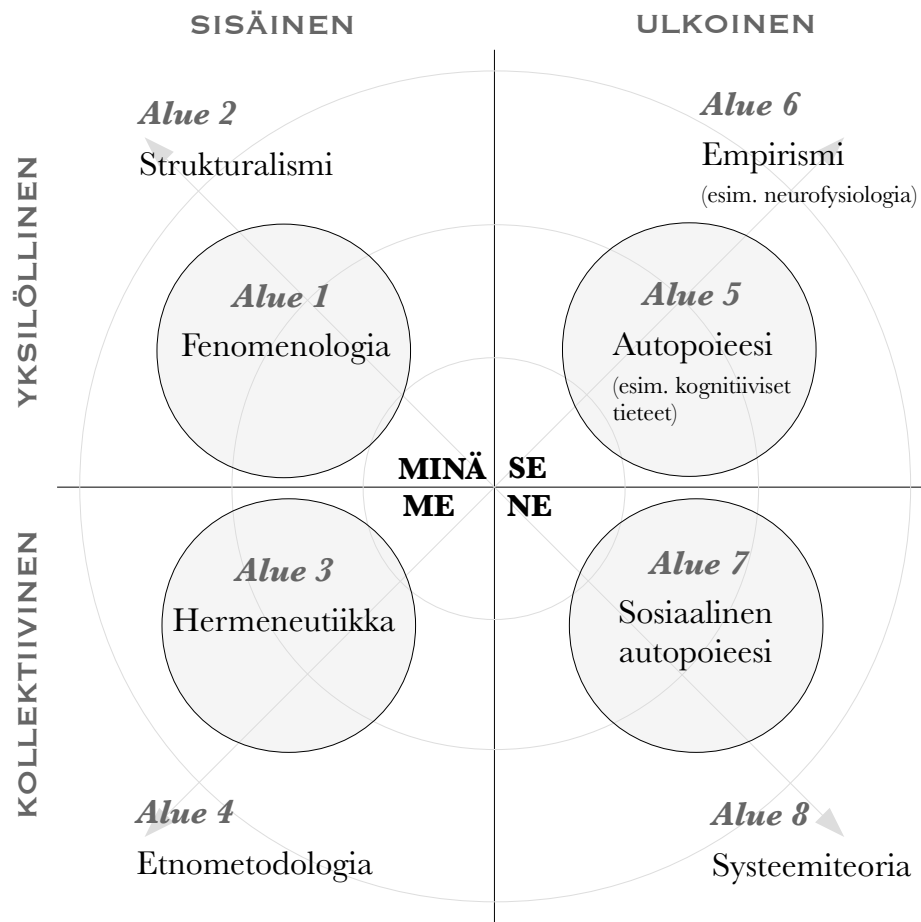


Kuva 3.12: Tyypit (Esbjörn-Hargens 2009).

Seuraavassa kappaleessa esitellään Wilberin viidennessä vaiheessa formuloima idea Integraalisesta Metodologisesta Pluralismista, jonka mukaan eri tiedonhankintamethodologiat tuottavat validia tietoa todellisuudesta omassa alueessaan.

3.9 Metodologiat ja alueet

Eri neljänneksiä voidaan lähestyä kuvassa 3.13 (ks. s. 45) esitetyin kahdeksan eri tiedon hankinta tavoin (metodologiat) keinoin. Eri alueet havainnollistavat sitä, että jokaista neljänneistä voi katsoa sisältä päin subjektiivisesti tai ulkoa päin objektiivisesti antaen kahdeksan aluetta. Neljännekset ovat perspektiivejä, joten alueet ovat perspektiivejä perspektiiveistä. Näin ollen jokainen alue pitää sisällään erilaisia ilmiöitä, joihin pääsee käsiksi eri metodologioilla. Wilber-Combs hilassa yhdistyvät alueen 2 metodologialla löydetyt tasomallit ja alueen 1 metodologialla kartoitetut harjoitetut ja luonnolliset tilat.



Kuva 3.13: Metodologiat ja alueet neljänneksiin sijoitettuna (Wilber 2006a).

Kahdeksan metodologiaa katsotaan tutkituimmiksi ja yleisimmiksi perspektiiveiksi, joista jokaista asiaa voi lähestyä. Eri metodologiat tarjoavat erilaisen ja itsessään tärkeän näkökulman todellisuudesta: Spiraalidynamiikka tai Gravesin tasot tarjoavat alueen 2 objektiivisen kuvauksen alueen 1 ilmiöistä, mutta aluetta 2 opiskelemalla tai tutkimalla ei välttämättä ikinä kehity alueen 1 subjektiivisissa, sisäisissä ulottuvuuksissa.

Neljännesabsolutismin mukaan yhden alueen metodologiaa korostetaan ja hyväksytään se jääden sokeiksi muiden metodologioiden tärkeästä roolista. Integraalisen ymmärryksen saavuttamiseksi neljännesabsolutismiin tulisi puuttua ja tarjota kokonaisvaltaisempi lähestymistapa. Kahdeksan metodologiaa muodostavat yhdessä integraalisen metodologisen pluralismin (eng. *Integral Methodological Pluralism*), jossa vältetään ennalta olevat ontologiset kehitystasot.

Integraalinen Metodologinen Pluralismi (IMP) perustuu kolmeen periaatteeseen. Ensimmäinen on sisällyttäminen (eng. *inclusion*), toinen on kietoutuvaisuus (eng. *en-*

foldment) ja kolmas on hyväksyntä (eng. *enactment*) (Wilber 2003).

Sisällyttäminen tarkoittaa monien perspektiivien ja metodologioiden konsultoimista tiedonhankinnassa. Kaikkien metodologioiden katsotaan tuottavan validia informaatiota ja validointi voidaan tehdä vain tietyn metodologian oman alueen sisällä. Kategoriavirheenä pidetään sitä, että esimerkiksi alue 6:den metodologia (empirismi) yrittäisi validoida tai mitätöidä alueen 1 (fenomenologia) tuottamaa informaatiota todellisuudesta. Validointi ja mitätöinti tulee tehdä tietyn alueen sisällä aihepiiriin tutustuneiden asiantuntijoiden toimesta (Wilber 2003).

Kietoutumisella tarkoitetaan jokaisella metodologialla saadun tiedon tärkeyden tiedostamista suhteessa toisiin metodologioihin. Näin ollen, eri alueiden metodologiat täydentävät toisiaan ja auttavat luomaan kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä todellisuudesta. Tietty metodologia tuottaa sellaista dataa kuin mitä sen harjoittama perspektiivi mahdollistaa. Missään vaiheessa kysymys ei ole ollut se mikä metodologioista olisi parempi tai oikeampi kuin toinen vaan millainen on todellisuus, joka mahdollistaa kaikkien eri perspektiivien lähestymistavat (Wilber 2003).

Hyväksynnällä tarkoitetaan sitä, että jokainen ilmiö paljastuu tietyllä tavalla subjektin perspektiivistä ja metodologiasta riippuen. Integraaliteoriassa korostetaan todellisuuden dynaamista piirrettä (Esbjörn-Hargens 2009). Integraalinen metodologinen pluralismi tiedostaa kaikkien alueiden metodologioiden roolin ja esittää sisällyttämisen, kietoutuvaisuuden ja hyväksynnän olevan suuressa roolissa, kun todellisuutta tarkastellaan kokonaisvaltaisesti monista perspektiiveistä (Wilber 2003).

Taulukossa 3.9 (ks. s. 47) annetaan tiivistäen esimerkkejä eri alueisiin sijoitetuista metodologioista. Eri alueiden perspektiivit ovat määritelty ja metodologioista on annettu esimerkkejä.

Taulukko 3.9: Esimerkkejä metodologioista alueisiin sijoiteltuna (Heikkinen 2010).

<p>Strukturalismi: <i>Alue 2: Ulkoinen / objektiivinen näkymä yksilön sisältä</i> Kehityspsykologia Tasoteoriat</p>	<p>Empirismi: <i>Alue 6: Ulkoinen näkymä yksilön ulkopuolelta</i> Kokeellinen ja havaitseva tiede Neurofysiologia Geenitutkimus Evoluutiobiologia Klassinen behaviorismi</p>
<p>Fenomenologia: <i>Alue 1: Sisäinen / subjektiivinen näkymä yksilön sisältä</i> Itsetutkiskelu Meditaatio Mietiskely Suurin osa kirjallisuutta/runoutta Meditatiiviset kartografiat Harjoitukset tietoisuuden tiloilla</p>	<p>Autopoieesia (itsensä luominen): <i>Alue 5: Sisäinen näkymä yksilön ulkopuolelta</i> ”Itsensä luominen” Kognitiivinen tiede Biolääketieteellinen psykiatria Evoluutiopsykologia Sosiobiologia Kognitiivinen kehitys</p>
<p>Hermeneutiikka: <i>Alue 3: Sisäinen näkymä kollektiivin sisältä</i> Jaettujen merkityksien tulkinta</p> <p>Subjektien luominen Minä-Te suhteeseen</p>	<p>Sosiaalinen autopoieesia: <i>Alue 7: Sisäinen näkymä kollektiivin ulkopuolelta</i> Sosiaalinen itsensä luominen kommunikation välityksellä Jaettujen merkityksien ja vuorovaikutusten tutkimus Luhmannin systeemi</p>
<p>Etnometodologia: <i>Alue 4: Objektiivinen näkymä kollektiivin sisältä</i> Kulttuurintutkimus Semiotiikka Genealogia (Foucault) Post- ja Neo-strukturalismi</p>	<p>Systeemiteoria: <i>Alue 8: Ulkoinen näkymä kollektiivin ulkopuolelta</i> Kaaos/Kompleksisuusteoria Ekologia Elämänverkko -lähestymistavat von Bertalanffy/Yleinen systeemiteoria</p>

Tietty yksi ilmiö ilmenee kaikissa 8 alueessa. Eri metodologioilla ei siis tutkita välttämättä eri ilmiöitä vaan yhtä ilmiötä tietystä suunnasta katsoen. Esimerkin omai-

sesti voidaan sanoa, että kolmiulotteista objektia (kuvitellaan nojatuoli) joutuu katsomaan kaikkialta sen ulkopuolelta ja sisäpuolelta, jos haluaa tietää sen todellisen luonteen: sekä kaikki ulkoiset muodot ja dimensiot että sisäisen materiaalin. Halutessa saada tietoa siitä, miten jokin ilmiö ilmenee tietyssä alueessa, niin on käytettävä kyseisen alueen metodologiaa. Vasta oikean metodologian valinnan jälkeen ilmiöstä saadaan esille se osapuoli, jota tietyn alueen metodologia edustaa. Ilman tätä altistumista tietylle alueelle voidaan toisen alueen perspektiivistä virheellisesti päätellä, ettei ilmiöllä ole sellaisia osapuolia, mitä vain oikea metodologia voisi todellisuudessa paljastaa (Wilber 2006a).

IMP:n avulla voidaan hyvin ymmärtää, että esimerkiksi Integraaliteorian tasoja voi opiskella ja tutkia alueen 2 metodologialla (strukkturalismi/kehityopsykologia) vuosikausia ilman suurempaa kehitystä alueessa 1. Toisaalta alueen 1 metodologiaa, esimerkiksi meditointia, voi tehdä vuosikausia eikä ikinä havaitse alueen 2 tasomalleja. Sama logiikka pätee kaikkien muidenkin eri metodologioiden välillä.

3.10 Kritiikki

Roy Bhaskarin alulle paneman Kriittinen Realismi ja Wilberin Integraaliteoria voidaan molemmat mieltää metateorioiksi (Bhaskar 2015). Kriittisen Realismin piirissä Integraaliteoriaa on syytetty epistemisestä virhepäätelmästä, jossa olevuutta analysoidaan tiedon avulla. Wilberin mukaan Kriittinen Realismi kärsii itsessään ontisesta virhepäätelmässä tai ennalta annetun myytistä, jossa ontologia oletetaan todeksi ja epistemologia olisi peräisin ontologiasta. Kriittinen Realismi olettaa maailman koostuvan objekteista riippumatta ihmisen tiedosta tai havainnoinnista. Integraaliteoriassa ontologia, metodologia ja epistemologia ovat kolme toisiinsa kietoutunutta todellisuuden aspektia, joista millekään ei voi antaa etuoikeutettua asemaa. Integraaliteorian mukaan jokaisella yksilöllisellä holonilla on sisäiset neljännekset ja ne vaikuttavat todellisuuteen yhtä lailla kuin ulkoiset neljännekset. Wilber esittää, että myös alkeishiukkasilla kuten atomeilla on tietyn tyyppinen prototietoisuus, tunnistaakseen ja vuoro vaikuttaakseen muiden atomien kanssa. Täten, olevuus ei olisi ikinä erillään tiedosta. Integraaliteorian neljänneksissä subjekti ja objekti paljastuvat yhden holonin kahtena integraalisena osana. (Bowman 2014)

Wilber on kirjoittanut siitä, miten eri metodologioilla saatu tieto voidaan varmistaa, mutta joihinkin Integraaliteorian väitteisiin ei ole validointi- ja hylkäysmenetelmiä. Tämä on nähty yhdeksi suureksi Integraaliteorian rajoitteeksi (Brys ja Bokor 2013, Gidley 2008). Wilberin käyttämä viittauskäytäntö ei myöskään tue tiedon validointia, koska hän ei aina täsmennä mihin hänen argumentointinsa nojautuu ja lisäksi hän ei yleensä viittaa lähteisiin tekstin sisällä vaan kaikki lähteet on lueteltu kirjojen lopussa. Tästä huolimatta harjaantunut lukija pystyy tunnistaa Wilberin kirjois-

ta, milloin hän on nojautunut esimerkiksi Schellingin, Freudin tai Piagetin ajatuksiin ja siten lähteiden luetteleminen kirjojen loppuun voidaan katsoa olevan myös riittävä.

Integraaliteorian kritiikissä huomattavia osuus on tyypillistä postmodernia dekonstruktiivista retoriikkaa, jotka eivät usein edes keskity Integraaliteorian ajatusten ja viitekehyksen objektiiviseen arviointiin, joka synnyttäisi keskustelua. Kriitikot ovat puhuneet Integraaliteoriasta kategorisoivana, hegemonisena, orientaalisena, idealistisena, kolonistisena ja elitistisenä. Tällaista skeptistä retoriikka käyttävä ja yksinkertaiseen vaikutelmaan perustuvaa kritiikkiä ei tule pitää oikeutettuna (Morgan 2011).

Integraaliteoriaa on kritisoitu lineaariseksi, kehitykselliseksi ja hierarkkiseksi. (Morgan 2011, McIntosh 2013). Tästä huolimatta McIntosh (2013) arvioi, että Wilber tekemä synteesi palvelee evoluutiofilosofiaa päivittäen sitä tuoreimmilla tieteellisillä ja filosofisilla löydöillä. Integraaliteorian neljännekset paljastavat vielä hatarasti ymmärrettyjä puolia todellisuudesta ja tarjoaa uuden näkökulman ihmiskunnan maailmankuvalle ja kulttuurievoluutiolle: evoluutio etenee kaikissa neljänneksissä –ulkoisissa ja sisäisissä– ollen jatkuvassa vastavuorovaikutuksessa keskenään, biologisen ja kosmologisen evoluutorakenteet löytyvät myös ihmisen tietoisuudesta ja kulttuurista. Lisäksi holonien kokonainen/osa -ominaisuus nähdään meriitiksi ymmärryksessä, miten systeemit säilyttävät eheydensä monimutkaistuessaan.

Gidley (2008) tiivistää Wilberin työn kritiikin käyttäen yli kahtakymmentä viitettä: 1) Integraaliteorian henkisyyteen perustuvalta transpersonaaliselta teorioinnilta puuttuu tieteellinen pätevyys; 2) Wilberin polemiikkinen vuorovaikutus kriitikoiden kanssa ei edistä Integraaliteorian hyväksyntää; 3) Wilberillä ei näyttäisi olevan tarvittavan laajaa reflektiota ja itse-kritiikkiä ja 4) hänen kirjoitus- ja viitetyylistään uupuu tieteellisyys.

Harvardista väitelleen egokehitysteorian kehittäjä Susan Cook-Greuterin kritiikki Integraaliteoriaa kohtaan on erittäin osuvaa ja puhuttelevaa. Cook-Greuter on käyttänyt ja hyödyntänyt Integraaliteoriaa omissa tutkimuksissaan viitekehyksenä ja niinpä hän pystyy arvioimaan Integraaliteoriaa laadukkaasti omien tutkimustensa näkökulmasta.

Cook-Greuter (2013) tarkastelee Integraaliteoriaa egokehityksen näkökulmasta. Hän on havainnut, että Integraaliteoria mahdollistaa egoinflaation: puhutaan suuremmasta kognitiivisesta monimuotoisuudesta, suuremmasta kauneudesta, suuremmasta hyvydestä, suuremmasta totuudesta. Kauniin retoriikan takaa ei välttämättä havaita suuremman perspektiivissä piilevää potentiaalia sekä koko ihmiskunnan edistämiseen että suuremman egon ja syvemmän itsepetoksen syntymiseen. Vielä on myös kyseenalaista, että auttaako Wilberin mainostama hyppy 2. portaalle oikeas-

taan ihmiskuntaa.

Cook-Greuter (2013) mainitsee niin Integraaliteorian kuin minkä tahansa muunkin jalon idean olevan yhtäläillä egon käytettävissä muokkautuessaan mihin tahansa ideologiaan, joka on tekisi siitä vieläkin mahtavamman ja korvaamattoman. Egoilla on tarve tarttua minuus-systeemin kanssa resonoiviin ideologioihin, jotka saavat sen tuntemaan valtaa, yhteenkuuluvuutta ja kuolemattomuutta. Wilberin maalaama maailman parantava "integraalinen"ymmärrys ja tietoisuustason korotuksesta saarnaaminen ei siis automaattisesti kerro äärettömästä myötätunnosta kaikkia tuntevia olentoja kohtaan. Täysi tieto tai ymmärrys kertoo yleensä vähemmän kehittyneestä egosta, kun taas epäselvyyden ja mysteerien tiedostaminen kertoo kypsyneemmästä egosta.

Integraaliteorian filosofiassa käytetään rikasta kieltä kuvaamaan muun muassa neljänneksien vastavuoroisuutta. Käsitteet kuten tetravaikutus on hankala ymmärtää ilman syvempää paneutumista integraaliteoriaan. Tämän voi ajatella olevan teknistä ammattikieltä ja sisäpiiriytymistä. Wilberin retoriikka ja omatekoinen terminologia onkin yksi Integraaliteorian ongelmista (Cook-Greuter 2013), mutta toisaalta on myös ymmärrettävää, että kielen tulee kehittyä yhdessä uuden teorian kehittyessä.

Integraaliteoria mainostaa itseään ikään kuin se tarjoaisi lopullisen vastauksen. 2. portaan tietoisuuden tasojen katsotaan tuovan ratkaisu maailman kaikkiin suuriin ongelmiin. Integraaliteoriassa ei juurikaan tuoda ilmi universumin vielä tuntemattomia voimia ja mysteerejä, kuten mustaa ainetta. Ihmiskeskeisyys ja tulevaisuuskeskeisyys nousevat esille Integraaliteoriasta usein enemmän kuin moniperspektiivisyys. Integraaliteoria laiminlyö vaihtoehtoiset tavat havainnoida ja ymmärtää ihmisen evoluutiota (Cook-Greuter 2013).

Integraaliteorian tulisi pysyä dynaamisena ja tunnustaa ei pelkästään oman suuremmuutensa, mutta myös puutteensa. Integraaliteoriassa mainitaan moneen kertaan, ettei karttaa voi sekoittaa todelliseen maaperään. Kuitenkin tulisi kiinnittää vielä enemmän huomiota siihen, ettei mitään tulkintaa todellisuudesta eikä mitään tieteenala tulisi käyttää luomaan vaikutelmaa omasta turvallisuuden tunteesta, erityisyydestään ja tärkeydestään. Skeptisyys ei ole pahitteeksi, kun joku ilmoittaa löytäneensä vastaukset kaikkiin ongelmiin. Integraaliteoria pitää sisällään ei pelkästään itämaista tulkintaa, mutta myös länsimaisen kulttuurin ja kielen perintöä, joiden vaikutuksen alaisena integraaliteorian kehitys on tapahtunut. Kieli muokkaa puhujan todellisuutta ja esimerkiksi yhden kielen puhuminen voi rajata tapoja havaita todellisuutta (Cook-Greuter 2013).

Integraaliteorian mukaan se tarjoaa parhaan mahdollisuuden kartan todellisuudesta. Tästä voi saada kuvan, että Integraaliteorian tarjoama viitekehys olisi ainoa oikea tapa lähestyä todellisuutta. Tämän väitteen voi jo itsessään katsoa olevan

”integraaliteoria-absolutismia”. Integraaliteorian mukaan kaikki tuleva tieto on liitettävissä itseensä; jokaisella uudella tiedolla olisi paikkansa integraaliteoriassa, mutta koskaan ei mainita, että uusi tieto voisi syrjäyttää integraaliteorian ja tarjota aivan uuden lähestymistavan. Joka tapauksessa tällainen integraaliteoria-absolutismi ei ole hyväksyttävää, koska se asettaa jo itsessään epästabiilius- ja vastakkainasettelutekijän tasapainoon, jota se pyrkii palauttamaan.

Integraaliteorian valossa entisaikojen ihmiset olivat villejä ilman kehittynyttä mieltä tai kulttuuria. Tällä hetkellä voimme katsoa olevamme ”sivistyneitä” ja ”kehittyneitä”, mutta pääosin tämä ”kehitys” on ollut mielen, egon ohjaamaa. Nykymaailman sivistystä leimaa viisi mielenmyrkkyä: tietämättömyys, ylpeys, viha, ahneus ja kateus. Mielenmyrkkyjen ajama kehitystä on vaikea pitää todellisena kehityksenä (Shanjian Dashi [2011b](#)). Yksi tapa ajatella Wilber-Combs hilaa on asettaa älykkyyden kehitys tasoiksi ja viisauden kehitys tiloiksi. Niin kauan kuin kehitys on egon tahraamaa niin sitä on hankalaa määritellä sitä todelliseksi luonnolliseksi kehitykseksi.

Luonnollinen älykkyys kumpuaa egosta vapaan ihmisen todellisesta luonnosta. Luonnollisen älykkyyden omaava mieli ei ole identiteetin tahraama vaan pelkkä käytännöllinen työkalu, joka on olemassa ja tekee elämässään kaikkensa säilyttääkseen kaikkien asioiden tasapainon ja harmonia; tämä on spontaanisti ja luonnollisesti oikein. Tämän saavuttaakseen täytyy myös transsendoida kiintymys Integraaliteoriaan tai muuhun jalolta vaikuttavaan filosofiaan, maailmankuvaan tai mielipiteeseen (Shanjian Dashi [2011a](#)).

On ymmärrettävä, että esimerkiksi kognitiivinen älykkyys voi ottaa aina vain monimuotoisempia ja näennäisesti kehittyneempiä tapoja ilmaista itseään väärin asenteiden, intentioiden ja toiminnan kautta. Ilman oikeita asenteita, intentioita ja toimintaa kehityksestä puhuminen on itsepetosta (Shanjian Dashi [2011b](#)).

On tärkeää kyseenalaistaa ja luoda keskustelua länsimaisen tasokehityksen absolutisoidusta tärkeydestä ja havaita myös tilakehityksen tärkeys. Toisaalta tällaista ajatusta voi olla hyvin hankala hyväksyä 1. tai 2. portaan tasoilla, joten palataan jälleen tasokehityksen tärkeyteen: mahdollisesti vasta 3. portaalla kumpuaa luonnollisen älykkäät ideat viisauden (tilojen) kehityksestä kaikkien elävien olentojen hyväksi eikä vain egon hyväksi. Tuhoavan älykkyyden omaavan identiteetin tahraavan mielen intressi ei ole tasapaino ja harmonia.

Avoimiksi kysymykseksi jäävät: 1) Millä portaalla ihminen havaitsee tilakehityksen olevan yhtä tärkeää, kuin tasokehityksen?; 2) Jos alhaisella tasokehityksellä keskittyy pelkkään tilakehitykseen niin voiko alhaiselle tasolle jäädä korkeasta tilasta huolimatta?; 3) Onko mahdollista havaita molempien elementtien kehityksen tasapainoinen kehitys jo varhaisessa vaiheessa?; ja 4) Miten koulutus voi auttaa molem-

pien elementtien kehityksessä? Loppujen lopuksi voidaan tukeutua alkuperäiseen hypoteesiin: molempien elementtien tasapanoinen kehitys näyttäisi olevan optimaalisinta.

3.11 Yhteenveto

Integraaliteoriassa käytetään monia jaotteluja, kategorioita ja holarkkioita. On tärkeää ymmärtää miksi kannattaa erottaa mitään jakamattomasta ykseydestä. Jaottelut tehdään käytännön utiliteetin takia. Jokaista validia mallia käyttäen voidaan taidokkaasti ymmärtääksemme yhden jakamattoman prosessin luonnetta ja vuorovaikutussuhteita. Näin ollen, on taidokasta erottaa ykseyden erottamattomuudesta tiettyjä säännönmukaisuuksia ja antaa niille nimi, rooli ja tehtävä. Mieli voi käyttää yksilöityä nimeä helposti työkaluna, mutta jos mieli takertuu käsitteisiin niin niiden kuvitellaan olevan olemassa itsessään erillään kaikesta muusta. Mikään holoni ei ole luontaisesti olemassa itsessään –ei tietenkään edes minuus nähtynä pysyvänä entiteettinä erillään kaikesta muusta.

Integraaliteoria on pelkkä työkalu. Siinä kuitenkin tehdään taidokkaita jaotteluja, jotta kokonaisuuden ja tasapainon elintärkeää roolia olisi helpompi ymmärtää erilaisten rakenteiden kautta. Missään vaiheessa ei ole tarkoitus sekoittaa karttaa ja maaperää toisiinsa. Integraaliteoria ei ole itsessään mitään muuta kuin malli; se ei ole luontaisesti itsessään olemassa. Se on kuitenkin taidokas teoria, jolle voi löytyä sopivia sovelluskohteita rajoitteistaan huolimatta.

Integraaliteorian ydin koostuu AQAL matriisista, joka pitää sisällään viisi integraaliteorian keskeisintä elementtiä: neljännekset, tasot, tilat, linjat ja tyypit. Neljänneksissä voidaan esittää saman ilmiön neljä eri perspektiiviä: subjektiivinen, intersubjektiivinen, objektiivinen ja interobjektiivinen. Neljännekset eivät ole erillään toisistaan vaan ovat tetravaikutuksessa. Ne ovat siis toisiinsa redusoimattomia, ja ne nousevat esiin yhdessä ja ovat jatkuvassa vastavuoroisuusvaikutuksessa keskenään. Tasoilla kuvataan evoluution kehitystä. Tasokehitystä tapahtuu kaikissa neljänneksissä. Tässä työssä keskitytään ylävasempaan (subjektiiviseen) neljännekseen, koska tarkoituksena oli selvittää oppilaiden subjektiivisiä mielipiteitä integraaliopetuksesta. Tilat kuvaavat neljänneksissä tapahtuvia hetkellisiä tapahtumia tai yläneljänneksessä pysyvän ymmärryksen rakenteita harjoiteltuina meditatiivisina tiloina. Jokaisen neljänneksen sisällä monet eri ominaisuudet kehittyvät yhtäaikaan, näitä kutsutaan kehityslinjoiksi tai yksinkertaisesti linjoiksi. Tyypit ottavat huomioon todellisuuden stabiiliset ja työläästi muutettavat piirteet, kuten persoonallisuustyypit ja sukupuolityypit.

Integraali Post-Metafysiikka ja Integraalinen Metodologinen Pluralismi (IMP) ovat uusimpia lisäyksiä Integraaliteoriaan. Integraali post-metafysiikka pyrkii irtautu-

maan mahdollisimman monista ennalta annetuista ontologisista oletuksista. IMP hyväksyy eri tiedonhankintatapojen (metodologiat) oikeellisuuden, koska jokaista ilmiötä voi tutkia monista perspektiiveistä. IMP on käytännöllinen työkalu esimerkiksi mahdollisimman kokonaisvaltaisten tutkimusten suunnittelussa.

Esbjörn-Hargens (2010a) mainitsee vuosina 2000-2010 ilmestyneen yli 150 akateemista vertaisarvioitua julkaisua ja yli 100 opinnäytetyötä tai väitöskirjaa, joissa on käytetty Integraaliteoriaa viitekehyksenä. Integraaliteorialla on ollut myös oma akateeminen julkaisu, koulutusohjelma, konferenssi ja kirjasarja. Integraaliteoriaa on sovellettu viitekehyksenä yli 35 tieteenalan piirissä; mainittakoon muun muassa psykologian, psykoterapian, koulutuksen, ekologian, tutkimuksen, tulevaisuuden tutkimuksen, hallinnon ja liiketoiminnan piirissä. Tästä huolimatta Integraaliteorialla on ollut vaikeuksia saavuttaa tunnustettua paikkaa akatemiassa, koska osan väitteistä ei ole empiirisesti tutkittavissa ja toisekseen teoria pohjautuu osittain viisausperinteiden formuloimiin totuuksiin.

4 Integraaliopetus

Tässä tutkielmassa käytetään Integraaliteoriaa viitekehyksenä opetukselle ja oppimisella. Uuden viitekehyksen soveltaminen opetus- ja oppimistarpeisiin luo tarpeen määritellä tärkeimmät koulutukseen liittyvän terminologian viitekehyksen kontekstissa. Yhdellä sanalla voi olla monia eri merkityksiä riippuen asiayhteydestä ja puhujan ymmärryksestä. Jokapäiväisessä kielessä käytämme luontevasti termejä, kuten *tietoisuus*, *opettaminen* ja *oppiminen* (Taber 2009). Integraaliteorian kontekstissa opettamisen voidaan määritellä olevan toimintaa, joka avustaa oppilasta AQAL kehityksessä. Samoin oppiminen määritellään kehitystä tukevaksi muutokseksi jossain AQAL matriisin elementissä. Yksinkertaistettuna käytännön työkaluna voidaan käyttää Wilber-Combs hilaa. Molemmat oppiminen ja opettaminen katsotaan tavoiksi itsensä ymmärtämiseksi ja toteuttamiseksi eikä uuden tiedon lokeroimisena muistiin.

Perusopetuksen tulee tukea *”oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan”* (Anon 2014). Tällä hetkellä ei ole olemassa mitään indikaattoria, miten edellä mainittu erittäin tärkeä ja paljon informaatiota sisältävä tavoite saavutetaan. Integraaliteoriaan nojaava integraaliopetus tarjoaa yhden vaihtoehdon tavoitteen saavuttamiseksi: neljännekset tuovat yhteen Platonin Totuuden (oikean puolen objektiiviset neljännekset: tiede, luonto, logiikka, kolmannen persoonan perspektiivi), Hyvyyden (intersubjektiivinen alavasen: moraali, kulttuuri etiikka, toisen persoonan perspektiivi) ja Kauneuden (subjektiivinen ylävasen: taide, minuus, estetiikka, ensimmäisen persoonan perspektiivi).

Tämän työn terminologiassa *integraaliopetusta* käytetään yksinomaan viittaamaan Wilberin Integraaliteorian soveltamiseen opetuksen ja oppisen näkökulmasta. Integraaliopetus nojautuu siis ainoastaan Integraaliteoriaan, kun taas *integraalisesta koulutuksesta* puhuttaessa nojaututaan yleisemmin holistisiin ja integroiviin koulutuksellisiin näkökulmiin ja ajatuksiin. Fisher on kerännyt listan yhteyksissä, jossa Ken Wilber on mainittu hieman yli 130 kertaa vuosina 1982-2006 koulutukseen liittyvissä tutkimuksissa (Fisher 2007). Suurin osa viittauksista on tapahtunut vuoden 1995 jälkeen, jolloin Wilber esitti neljännekset ja alkoi kutsumaan teoriaansa Integraaliteoriaksi. Fisherin listasta puuttuu integraaliseen metodologiseen pluralismiin viittaukset koulutuksellisissa yhteyksissä, koska Wilber esitti sen formaalisti vasta 2006 (Wilber 2006a).

Integraalisen koulutuksen ensimmäiset suunnat tulevat Rudolph Steinerin, Alfred North Whiteheadin, Jiddu Krishnamurtin ja Sri Aurobindon filosofisista ja metafysisistä ajatuksista. Muita holistisia, vaihtoehtoisia ja transformaatiivisia koulutukseen liittyviä lähestymistapoja ovat kehittäneet esimerkiksi John Dewey, Maria

Montessori ja Jack Mezirow. Kaikki edellä mainitut lähestymistavat tarjoavat koulutukseen uusia näkemyksiä. Integraalisen koulutuksen näkökulmasta koulutus keskittyy liikaa pirstaleisen tiedon hankintaan, kognitiivisten kykyjen kehittämiseen ja yksilölliseen suorittamiseen. Keskittyminen on siis neljänneksien oikeaan puoleen: objektiivisuuteen, empirismiin, tieteeseen ja rationalismiin. (Esbjörn-Hargens, Reams ja Gunnlaugson 2010b).

Gidley (2012) jakaa 1900- ja 2000-lukujen koulutuksen evoluution kolmeen aaltoon. Kolmas 2000-luvun alussa alkanut uusi aalto pitää sisällään kuusitoista uusinta koulutushaaraa ja -visiota. Integraaliopetus mainitaan näistä yhtenä haarana vaikakin sen voidaan katsoa pitävän sisällään kaikki viisitoista muuta koulutushaaraa. Integraaliopetuksen tavoitteena olisikin yhdistää parhaat puolet perinteisestä, vaihtoehtoisesta, holistisesta, transformatiivisesta ja muista progressiivisistä opetusmenetelmistä. Yhdistäessään parhaita puolia integraaliopetuksessa on potentiaali ylittää mikään yksittäinen opetusmenetelmä tai -käytäntö (Murray 2009).

Integraaliseen koulutukseen ei juurikaan löydy viittauksia akateemisesta kirjallisuudesta, kuin ei myöskään holistisen, transformatiivisen ja progressiivisen koulutuksen alan konferensseista. Sillä on vaikeuksia saavuttaa yleisempi hyväksyntä ja oikeutus. Integraalisen koulutuksen ala on vasta muotoutumassa ja sillä ei ole vielä vakiintunutta viitekehystä. Integraaliteorian tarjoamaan viitekehykseen voidaan sisällyttää monet integraalisen koulutuksen ideat. Huomautettakoon, että lisäksi kaikki perinteisen koulutuksen osapuolet ovat osa integraaliopetusta. Integraaliteorian viitekehyksen avulla sekä perinteiset että vaihtoehtoiset opetusmuodot voidaan punoa yhteen käyttäen molempien hyviä puolia ja tuoden esille molempien heikkouksia. Täten, tässä työssä keskitytään vain integraaliopetukseen. Integraaliopetus on vasta esiin nouseva pedagoginen haara. Integraaliopetuksen kehittäminen on tapahtunut muutamien henkilöiden toimesta. Esbjörn-Hargensin, Reamsin ja Gunnlaugsonin (2010a) *Integral Education: New Directions on Higher Learning* on ensimmäinen integraaliopetuksen mainitseva kirja. Kirjassa kuitenkin käsitellään integraalista koulutusta yleisemminkin eikä siis keskity yksinomaan integraaliopetukseen. Clarken (2019) *Integral Theory and Transdisciplinary Action Research in Education* tarjoaa katsauksen Integraaliteorian teoreettisiin ja käytännöllisiin Aspekteihin koulutuksen näkökulmasta. Kirjassa pyritään erityisesti perustelemaan Integraaliteorian pätevyyttä viitekehyksenä tieteellisille tutkimuksille ja IMP-tutkimuksien tärkeyttä akateemisille yhteisöille. Kirjassa mainitaan muun muassa Calgaryn yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan päätöksestä aloittaa tohtorin tutkintoon johdava opintosuunta Integraaliteoriassa.

Integraaliopetuksen mukaan opetuksessa tulisi ottaa huomioon koko AQAL matriisi. Integraaliopetuksen tarkoitus olisi siis edistää oppilaan kehitystä kaikissa neljänneksissä, kaikilla tasoilla, tiloilla, linjoilla ja tyypeillä. Perinteisessä koulutuksessa

keskitytään liian kapea-alaisesti vain muutamiin AQAL matriisin osapuoliin. Yleisesti fokus kohdistuu ylävasemman rationalistiseen tai pluralistiseen tasoon, karkeaan tilaan ja kognitiiviseen linjaan. Integraaliteorian mukaan koulutus siis absolutisoi tasoja ja linjoja. Tällöin koulutus epäonnistuu tunnistamaan kaikkien ilmiöiden vastavuorovaikutteisuuden hahmottamisessa (Crittenden 2007).

Suomenkielessä käytetty termi kokonaisvaltainen opetus ei ole sama asia kuin integraaliopetus, koska siinä ei käytetä Integraaliteoriaa viitekehyksenä eikä siten tiedosteta koko AQAL matriisin vastavuorovaikutussuhdetta. Lisäksi integroiva opetus tai oppiainerajoja ylittävä opetus ei ole integraaliopetusta, koska oppiainerajoja voi ylittää ilman tietoa AQAL matriisin sisäisistä neljänneksistä, tasosta, tiloista, linjoista ja tyypeistä. Täten kokonaisvaltainen opetus tai integroiva opetus voivat tapahtua esimerkiksi vain muutamissa neljänneksissä ja muutamilla tasoilla, ilman pienintäkään ymmärrystä tiloista. Puhekielessä voidaan siis käyttää käsitettä *kokonaisvaltainen* pelkästään yhden neljänneksen sisällä tapahtuvasta toiminnasta sillä käsite ei itsessään kerro mitä kokonaisuusvaltaisuudella tarkoitetaan. Integraalisuudella tarkoitetaan koko AQAL matriisin tiedostamista. Integraaliopetuksessa tiedostetaan koko AQAL matriisi ilman, että sitä käytetään ainoana pedagogisena työkaluna vaan että opetus olisi integraalisesti informoitua (eng. *integrally informed*).

Integraaliopetuksen osa-alueiksi voidaan katsoa sisältyvän (Esbjörn-Hargens, Reams ja Gunnlaugson 2010b):

1. Integraalipedagogia (Esbjörn-Hargens 2007)
 - (a) Oppiminen
 - (b) Opetus (Murray 2009)
 - (c) Arviointi
 - (d) Metodologia
2. Integraaliopetussuunnitelma (Esbjörn-Hargens 2007)
 - (a) Kurssien suunnittelu
 - (b) Opettajan koulutuksen suunnittelu
3. Integraalioppiminen ja -tutkimus (Esbjörn-Hargens 2006)
 - (a) Tutkimus (Haigh 2013, Stein ja Heikkinen 2008)
 - (b) Opetusinstituutiot (Schieffer ja Lessem 2014)
 - (c) Kehityksellinen rooli
 - (d) Integraalinen Metodologinen Pluralismi (N. T. Davis ja Callihan 2013, Martin 2008)

Tässä työssä keskitytään integraaliopetuksen kehitykselliseen roolin (kohta 3.), koska AQAL kehitys on ylipäättään opetuksen ja oppimisen päätavoite ja sitä tukemaan tarvitaan hyvin toteutettu integraalipedagogia ja integraaliopetussuunnitelma (kohdat 1. ja 2.). Kohtia 1. ja 2. rohkaistaan käsittelemään ja kehittämään tulevilla tutkimuksissa.

Integraaliteoriaa ei suunniteltu viitekehikseksi yksinomaan minkään tieteenalan palvelukseen; ei myöskään palvelemaan opetusta, oppimista tai koulutusta. Tästä syystä on tärkeä tunnistaa ne osapuolet integraaliteoriasta, joista voidaan katsoa olevan hyötyä koulutuksen ja opetuksen näkökulmasta. Tässä kappaleessa pyritään tuomaan esille muutamia tärkeimpiä ja käytännöllisempiä tapoja soveltaa Integraaliteorian viitekehystä opetukseen.

Tämän luvun tarkoitus on toimia lähteenä niille opettajille ja koulutuksen alan ammattilaisille, jotka haluavat aktiivisesti etsiä ja oppia innovatiivisia ja integraalisia ratkaisuja kohtaamiinsa nykypäivän ja tulevaisuuden koulutuksellisiin haasteisiin. Lisäksi tärkeäksi nähdään integraaliopetuksen esiin nostaminen, keskustelun herättäminen ja rohkaisu integraaliopetuksen tutkimukseen.

4.1 Integraaliopetuksen tarve

Integraaliopetuksen tarve ilmenee, kun pohditaan millaista opetuksen ja koulutuksen tulisi olla ja millaisia opettajia tarvitaan. Selvästi koulutuksen päämäärä tulisi olla jalompi kuin toimia länsimaisen materialismin työkaluna. Nykyisin koulutettuna ihmisenä pidetään tietyn informaatiomäärän omaksunutta henkilöä. Tämä ei tarkoita sitä, että henkilön sisäiset neljännekset olisivat kehittyneet. Koulutuksen tavoitteita miettiessä olisi syytä pitää mielessä se minkälaista tietoa tulisi opettaa eli mikä tieto on kaikkein arvokkainta (Gidley 2016).

Gidley (2008) esittää, että nykyisellään koulutus ei pysty vastaamaan vastassa oleviin ihmiskunnan suuriin ongelmiin. Tarvitsemme koulutusta, joka on kestävää kaikissa neljässä neljänneksessä. Sisäisten neljänneksien huomioiminen on tärkeää, koska ihmiskunnan suuriin ongelmiin voidaan yrittää etsiä aina ulkoisia ratkaisuja tieteestä tai teknologiasta, mutta jos sisäiset ja ulkoiset neljännekset eivät vuoro vaikuta harmonisesti keskenään niin tasapainoa ei synny. Täten, joudutaan kierteseen, jossa ongelman ratkaisua etsitään aina vain ulkopuolelta eikä paneuduta ongelmien todelliseen syyhyn, joka on sisäisten neljänneksien laiminlyöminen. On selvää, että sisäisesti harmoninen ihminen pyrkii luomaan samaa harmoniaa ulkopuolelleen, kun taas sisäisäinen tasapainottomuus heijastuu ulkoisina tekoina maailmaan. Ei voida kuvitella, että ihmiset välittäisivät ottaa vastuuta ympäristöstään ilman muutosta sisäisissä neljänneksissä. Länsimaisessa kulttuurissa suurin haaste on vapautua egokeskeisestä ja materialistisesta perspektiivistä, joita koulutus on

valjastettu palvelemaan. Henkisyyden, moraalien ja monikulttuurisuuden nähdään olevan tärkeässä roolissa tulevaisuuden koulutuksessa. Niiden avulla oppilas kykenee toimimaan koko planeetan hyödyksi eikä jahdaten henkilökohtaista hyötyä (Haigh ja Clifford 2011).

Anthony (2006) on esittänyt, että integraaliopetus voi korjata monia nykyisen länsimaisen, modernin kulttuurin vinoumia. Hänen mukaansa modernista kulttuurista puuttuu hetkellisen hyödyn, nautinnon ja itsekkyyden ylittävä tarkoitus. Hänen mukaansa moderni yhteiskunta on kollektiivinen neuroosi, jota kuvaavat nihilismi, ego-keskeisyys ja eksistentiaalinen tyhjiys. Teollistumisen ja neo-liberalismin avustamina ulkoiset neljännekset alettiin nähdä ainoaksi oikeaksi tavaksi suhtautua todellisuuteen. Tämän myötä ahneus alkoi kasvamaan. Samalla alettiin ihannoida analyyttistä, kategorisoivaa, loogista ja matemaattista ajattelutapaa. Tietokoneiden runsas käyttö koulutuksessa viittaa siihen, että sisäisten neljänneksien kehitykseen ei kiinnitetä huomiota. Tietokoneet eivät ratkaise ongelmia sisäisissä neljänneksissä. Tietokoneita tulee käyttää apuvälineinä ilman, että ne kiinnittävät huomion kokonaan pois sisäisten neljänneksien tärkeästä roolista. Integraalinen näkemys loistaa pois saolollaan länsimaisesta koulutuksesta.

Wilber (2006a) tulkitsee suurimman osan humanistisesta akatemiasta olevan jo pluralistisella tasolla, mutta G. P. Hampson (2010) esittää perinteisen koulutuksen jääneen rationaaliselle tasolle. Tästä syystä se heijastaa rationaaliselle tasolle ominaisia patologioita, kuten esimerkiksi yksinomaan analyyttisen ajattelutavan ihannointia. Neo-liberaalisen ideologian mukaisesti koulutus kärsii atomistisesta perspektiivistä ja taloudellistumisesta.

Anthony (2006) mainitsee, että hegemoninen datan analysointi ja analyysi kääntää selkensä ihmisen intuitiivisille, holistisille ja transpersonallisille ulottuvuuksille. Näiden kahden näennäisesti vastakkaisten perspektiivien integrointi vaatii vielä tutkimusta, vaikka Integraaliteoria tarjoaa yhden vaihtoehdon.

Perinteinen koulutus keskittyy kognitiivisen linjan kehitykseen. Muut kehityslinjat kuten arvot, henkisyys, tarpeet, kielellinen ja esteettinen eivät kehity tasapainossa. Ihmiset saavuttavat aikuisuuden kohtuullisin kehittyneellä kognitiivisella mielellä, mutta tasapainottomasti kehittyneillä muilla linjoilla. Kognitiivisen linjan absolutisointi ja muiden linjojen alikehittyneisyys luovat kehän, jossa kognitiivinen mieli perustelee itselleen oman tärkeytensä. Täten sisäisten neljänneksien integraalista roolia ja kaikkien linjojen tärkeyttä ihmisyydelle tulisi ohjata ulkoa puolelta opetusinstituutioiden johdolla. Opetuksella voidaan luoda tilanteita, joissa sisäisten neljänneksien linjat voisivat saavuutta episteemisen kompetenssin omalle dynaamiselle kehitykselleen ilman kognitiivisen mielen tuomiota siitä mikä sille näyttäytyy relevantimmalta. Kaikkien neljännesten resonoidessa voidaan katsoa ihmisen kehityksen olevan tasapainoista ja kaikki kyvykkyydet voidaan valjastaa käyttöön integraa-

liseen tiedon hankintaan ja oppimiseen. (Ferrer, Romero ja Albareda 2010).

Integraaliopetuksen tavoitteena ei ole missään vaiheessa mitätöidä kognitiivisen linjan tärkeyttä –se jatkaa edelleen yhtenä tärkeimmistä kehityslinjoista– vaan tiedostaa myös muidenkin linjojen tärkeys. Kyse ei missään kohtaa olekaan neljännesten, tasojen, tilojen, linjojen ja tyyppien vastakkainasettelusta tai absolutismista vaan kaikkien osapuolten koherentista yhdessä esiintymisestä ja kehittymisestä.

Koulutuksen yhteydessä on käsiteltävä myös kulttuuria ja yhteiskuntaa. Koulutus voi luoda nykyisen kulttuurin ja yhteiskunnan kehitystason ylittäviä kokemuksia ja siten toimien pohjana niiden kehitykselle (N. T. Davis 2010b). Modernin yhteiskunnan häkellyttävästä tilasta kertoo vastuuton talouspolitiikka, median suorittama mielipiteiden manipulaatio, maan energiakriisi, ilmaston lämpeneminen, luokkaerot, epätasa-arvo, sodat ja muu sorto.

Nykyisin koulutus korostaa neljänneksien oikeaa puolta: objektiivisuutta, empirismä, tiedettä ja rationalismia. Se ei huomioi koko AQAL matriisia ja erityisesti sisäiset neljännekset loistavat poissaolollaan. Integraaliopetuksessa on potentiaalia kääntämään opetus transformatiiviseksi prosessiksi, joka auttaa oppijaa kaikissa AQAL matriisin osapuolissa (Ferrer, Romero ja Albareda 2010). Tiivistettynä integraaliopetuksen suurin meriitti saattaisi olla viisausyhteiskunnan kehittyminen ja ihmisen tietoisuuden evoluutio (Anthony 2006).

4.2 Tunnuspiirteet

Integraaliteorian mukaan AQAL matriisin viisi elementtiä (neljännekset, tasot, tilat, linjat ja tyypit) ovat osa jokaista hetkeä ja siten integraaliopetuksen tulee ottaa jokainen osapuoli huomioon. Jos kaikkia osapuolia ei huomioi niin ei voida puhua integraaliopetuksesta tai integraalilähestymistavasta opetukseen. AQAL matriisin viidellä elementillä ei ole ontologista tai epistemologista prioriteettia, koska kaikki elementit yhteisvaikuttavat ja esiintyvät yhdessä. Integraaliteoria tarjoaa yhden tavan yhdistää nämä elementit, vaikka muitakin lähestymistapoja voidaan käyttää saavuttamaan sama lopputulos opetuksessa. AQAL matriisi tarjoaa vähimmäislaajuuden minkä tahansa asian tarkasteluun.

Esbjörn-Hargens, Reams ja Gunnlaugson (2010b) esittävät kymmenen integraaliopetusta määrittelevää yleistä tunnuspiirrettä, jotta AQAL matriisi tulisi katettua mahdollisimman hyvin opetuksessa:

1. *Moniperspektiivisyys*: Integraaliopetuksessa tulisi välttää monimuotoisen tiedon sirpaloitumista toisista erillään oleviksi. Eri perspektiivien välinen ristiriitaisuus, polaarisuus ja jopa paradoksaalisuus hyväksytään; monimuotoisuutta ja dialektiisuutta kultivoidaan ja arvostetaan. Integraalisen metodologisen pluralismin mukai-

sesti jokaisella metodologialla on tarjottavanaan oma tuloksensa tietyn ilmiön integraaliselle ja kokonaisvaltaiselle ymmärrykselle.

2. Kaikkien neljänneksien sisällyttäminen opetukseen ja oppimiseen: Neljännekset ovat minkä tahansa ilmiön redusoimattomia perspektiivejä. Näin ollen, integraaliopetukseen tulee sisällyttää esimerkiksi empiirisiä kokeita ja analyysia (objektiivinen), artistista itsensä ilmaisua ja kokemusperäisiä kohtaamisia (subjektiivinen), yhdistäviä tiedonhankinta prosesseja (intersubjektiivinen) ja ekologisten prosessien kestävyys ymmärtämistä (interobjektiivinen).

3. Yksilön, kulttuurin ja luonnon punominen yhteen: Neljänneksien mukaisesti kaikki edellä olevat toimivat integraalisena systeeminä. Tasapainoisuus kaikkien lähestymistapojen välillä vähentää minkään tietyn osapuolen absolutismia.

4. Kriittisen ajattelun ja kokemusperäisen tuntemisen yhdessä toimivuus: Ajatuksien ja tekojen takana oleva logiikka on aina sekä tunneperäistä että kognitiivista. Intellektuellinen tietäminen tulisi yhdistää suoraan kokemusperäiseen tietämiseen. Integraaliopetuksessa tulisi painottaa käsitteiden ymmärrystä omaa elämää kokemalla ja yhdessä toisten kanssa.

5. Konstruktivisen kehityspsykologian tasojen sisällyttäminen: Tasoilla nähdään olevan keskeinen rooli ymmärrettäessä oppilaiden ja opettajien kasvua sekä henkilökohtaisesti että koulutuksellisesti. Integraaliopetuksessa käytetään ymmärrystä tasoista, jotta opetuksen transformatiivista potentiaalia pystyttäisiin hyödyntämään tehokkaammin.

6. Tilan luominen henkilökohtaisille transformaatioharjoituksille: Erityisesti ylävasemman neljänneksen (yksilöllinen-sisäinen/subjektiivinen) integraalinen kehitys vaatii kääntymistä sisäänpäin ja tilojen harjoittelua. Harjoittelemalla tietoisuutta ja läsnäoloa kehossa, mielessä ja hengessä, avaudutaan paremmin oppimiselle. Kappaleessa 4.5 (ks. s. 66) käsitellään tarkemmin tilojen varsin haastavaa roolia opetuksen näkökulmasta.

7. Monien tiedontapojen sisällyttäminen: Kehitymme eri linjoissa ja jokainen linja tarjoaa erilaisen tavan suhtautua oppimiseen. Oppimiseen voi suhtautua ja oppimista voi tapahtua kaikilla linjoilla. Tarkoitus on kunnioittaa ihmisen moniulotteisuutta ymmärtäen, että oppimista voi tapahtua niin kehossa, mielessä kuin hengessäkin.

8. Erilaisiin oppilaisiin ja opettajiin suhtautuminen: Erilaisten tyyppien ymmärrys luo pohjan opetukselle, joka yhdistelee erilaisia pedagogisia lähestymistapoja riippuen oppilaan persoonallisuudesta ja oppimistavasta ja -tyylistä.

9. Rohkaiseminen ”varjotyöskentelyyn”: Niin oppilaiden kuin opettajienkin on tärkeää tulla tietoiseksi ja reflektoida omia alitajuntaisia asenteita, aikomuksia ja tekoja, jotka rajoittavat oppimista ja kehitystä ylipäättään. Nämä tiedostamattomat jumi-

tumat tukevat ihmisestä reaktiivisen ja vähättelevän uusien ideoiden tai haastavien tehtävien edessä. Omat epämiellyttävät osapuolet usein ensin dissosioidaan ja sitten projisoidaan ulkopuolelle. On tärkeää nostaa tietoisuuteensa ne osapuolet itsestään, joita ei edes haluaisi nähdä. Näin ollen, voi luoda myötätuntoisemman ja avoimemman asenteen oppimiselle. Varjotyöskentelyyn ei keskitytä tarkemmin tämän työn puitteissa, vaan kiinnostunut lukija ohjataan Wilberin *The Religion of Tomorrow* kirjan pariin.

10. Toisien opetusmenetelmien kunnioittaminen: Integraaliopetuksessa pyritään tunnistamaan perinteisen, vaihtoehtoisen, holistisen ja transformatiivisten koulutuksen vahvuudet ja heikkoudet. (Esbjörn-Hargens, Reams ja Gunnlaugson 2010b)

AQAL matriisiin viiden elementin huomioimalla integraaliopetus auttaa järjestämään moniulotteisen ja -perspektiivisen oppimisympäristön palvelemaan jokaisen oppijan omia tarpeita. Seuraavissa kappaleissa tutustutaan tarkemmin miten eri AQAL matriisin elementtejä huomioidaan integraaliopetuksessa.

4.3 Neljänneksien huomioiminen

Opetuksen näkökulmasta on tärkeää muistaa huomioida, että kaikki neljännekset ovat tetravaikutuksessa toistensa kanssa. Näin ollen kaikki neljännekset tulee huomioida missä tahansa tilanteessa. Minkä tahansa holonin kehityksen kulku tulee olla harmonisessa tasapainossa kaikissa neljänneksissä. Yhdessä neljänneksessä tapahtuva kehitys luo paineen muiden neljänneksien kehitykselle.

Jokainen opetus- ja oppimistapahtuma koostuu oppiskäytöksestä, kokemuksista, oppimiskulttuurista ja oppimissysteemeistä kuvan 4.1 (ks. s. 62) mukaisesti. Oppimiskäytös pitää sisällään esimerkiksi lukemisen, kirjoittamisen, kuuntelemisen ja tarkkaavaisuuden, joiden tulee olla taidokasta, käytännöllistä ja empiiristä. Oppimiseen liittyvät kokemukset tarkoittava esimerkiksi mielikuvitusta, tunteellisia reaktioita, intuitiivisuutta, ajatuksia ja oivalluksia. Nämä kokemukset voivat olla yhtä hyvin olla alkuperältään niin mietiskeleviä, kriittisiä kuin kokemuseräisiäkin. Oppimiskulttuuriin voidaan katsoa kuuluvaksi luokkahuoneen yhteiset säännöt, jaettu tarkoitus ja arvot, jotka perustuvat eettisyyteen, moniperspektiivisyyteen ja yhdistäväisyyteen. Oppimissysteemit pitävät sisällään esimerkiksi opetusinstituution, taloudellisen avun rakenteet, opetussuunnitelmien suunnittelun, arvostelumatriisien luonnin ja koulun säännöt. Oppimissysteemien tulee heijastaa globaalisuutta, yhteiskunnallista kestävyyttä ja ekologista kukoistavuutta (Esbjörn-Hargens 2010b).



Kuva 4.1: Opetus- ja oppimistapahtuma katsottuna neljännesten läpi (Esbjörn-Hargens 2010b).

Tietoisuus jokaisen opetus- ja oppimistapahtuman neljänneksien jatkuvasta vastavuorovaikutussuhteesta auttaa ymmärtämään miten jokainen osa toimii integraalisena palasena osana integraaliopetusta. Integraaliopetus ei tule onnistumaan, jos jokainen neljännes ei resonoi keskenään. Otetaan esimerkki koulusta, jossa puolet opettajista toteuttaa integraaliopetusta, mutta oppimiskulttuuri, oppimissysteemit ja oppimiskäytös eivät ole integraalisia. Tällöin joko oppimiskulttuurin, oppimissysteemien ja oppimiskäytöksen on kehityttävä integraaliseksi tai integraaliopetus yksinkertaisesti loppuu.

Kehitys ulkoisissa neljänneksissä voidaan ylläpitää vain vastaavana kehityksenä sisäisissä neljänneksissä. Koulu nähtäessä sosiaalisena instituutiona (alavasen) ei ole kehittynyt tarpeeksi vastatakseen potentiaaliseseen koulutuskulttuurilliseen (alavasen) ja oppijan sisäiseen intentionaaliseen (ylävasen) muutokseen tasapainottaakseen koko koulutusholonia. (Gidley ja G. Hampson 2008).

Integraaliopetuksessa käytettävät tiedonhankintatavat voidaan tiivistää kuvan 4.2 (ks. s. 63) mukaisesti neljänneksiin. Tämä ei tarkoita kaikkein käsiteltävien asioi-

den kohdalla pitäisi tiedostaa asioita kaikista neljänneksistä vaan tutustua tiettyihin osapuoliin kerrallaan ja asteittain omaksua enemmän AQAL matriisin elementtejä opetuksessa.



Kuva 4.2: Integraaliopetuksen mukaisia opiskelu- ja tiedontapoja (Esbjörn-Hargens 2010b).

Esimerkiksi yksittäisissä tehtävissä opettaja voi keskittyä vain muutamiin AQAL matriisin elementteihin, kun taas projektityönä voi olla koko AQAL matriisin huomioon ottava kokonaisuus (ilmastonmuutos). (Esbjörn-Hargens 2010b)

Integraaliopetuksen tavoitteeksi muodostuu jatkuva ja luonnollinen vuorovaikutus objektiivisen maailman kanssa samanaikaisesti havaiten subjektiiviset tuntemukset ja intuitiot unohtamatta myötätuntoista osallistumasta maailman kuvan kehitykseen ja pitäen yllä globaalien systeemien tervettä dynamiikkaa. Nämä piirteet tiivistyy neljänneksiin kuvassa 4.3 (ks. s. 64).



Kuva 4.3: Integraaliopetuksen yhteenveto.

Jokaisen muutoksen –olkoon se sitten vallankumous tai kehitys– taustalla on muutos kaikissa neljänneksissä. Autenttinen muutos integraaliopetuksen suuntaan on AQAL riippuvainen. Täten muutosta on turha yrittää vaatia yksistään uuden paradigman, uuden maailmankatsomuksen, uuden teknistaloudellisen perustan, uuden sosiaalisen systeemin tai uusien ideoiden liikkeelle panemana. Nämä kaikki tarvitaan yhdessä. Ilman kaikkien neljänneksien resonanssia päädytään vastakkainaseteluun ja pahimmillaan konflikteihin.

4.4 Tasojen huomioiminen

Tasoista puhuttaessa voidaan tarkoittaa joko minuus-systeemin sisältämää yleistä kehitystasoa tai jonkun tietyn linjan kehittyneisyyttä tietyllä tasolle. Tässä kappaleessa tarkastellaan tasoja yleisesti. Linjojen kehitykseen pureudutaan kappaleessa [4.6](#) (ks. s. 68).

Koulutuksen näkökulmasta keskeisimmät tasot ovat myyttinen, rationaalinen, plu-

ralistinen ja integraalinen, koska ne ovat tavallisemmin esillä esikoulusta yliopistoon ja edustavat parhaiten yleisempiä maailmankuvia: traditionaalista, modernia, postmodernia ja integraalista. Jokainen taso heijastaa omanlaistaan käytöstä, kokemista, kulttuuria ja systeemejä (Esbjörn-Hargens 2010b). 3. portaan tasot ovat tärkeitä, mutta niin harvinaisia, ettei niiden käsittely ole relevanttia tämän työn puitteissa ja niiden.

Kegan (1994) esittää, että tutkimustensa mukaan ihminen voi kehittyä yhden tason ylöspäin keskimäärin 2-5 vuodessa. Toisessa tutkimuksessa mainitaan jopa kahden tason läpi kehittyminen 1,5 vuoden aikana vaikkakin mainitaan Keganin tasojen mittaavan laajemmin eri ominaisuuksia kuin heidän tutkimuksessaan. Kuitenkin oikeanlainen haastava ja kannustava voi luoda puitteet nopeammalle tasokehitykselle, kuin mitä tyypillisessä kehityspsykologian kirjallisuudessa mainitaan (O'Fallon 2010). Wilber (2006a) mainitsee, että tasolta ylemmälle kehittyminen on mahdollista vasta, kun ollaan ensin saavutettu alemmalla tilalla yleinen, keskiarvoinen kompetenssi.

Tasokehitys tapahtuu järjestyksessä ilman hyppyjä, joten opetuksen suunnittelussa tulee huomioida opiskelijoiden taso. Vaikka opettaja olisikin itse integraalisella tasolla niin hän ei voi suunnitella opetuksensa sisältöä niin korkealle, jos opiskelijat ovat keskimäärin myyttisellä, rationaalisella tai pluralistisella. Muistutetaan, että holarkian mukaan ylemmät tasot sisältävät alemmat, muttei toisinpäin.

Opetettava sisältö pitää olla sopivan haastava, motivoivaa ja kiinnostavaa oppijalle. Rationaalisen tason oppija ei voi ymmärtää integraalisen tason perspektiivejä ja asiakokonaisuuksia. Tällöin hänelle pitää antaa sopivia haasteita, jotta pluralistinen taso voisi alkaa kypsyä hänessä. Toisaalta on muistettava, ettei myyttisellä tasolla oleva opettaja voi opettaa kitkattomasti esimerkiksi pluralistisella tasolla olevia opiskelijoita. (Esbjörn-Hargens 2010b)

Lapsuuden ja nuoruuden dynaamisen minuus-systeemin aikana koulutuksen pitäisi luoda puitteet mahdollisimman saumattomalle tasokehitykselle. Myöhemmin koulutuksessa tulisi tiedostaa tasokehityksen kesto opetuksen suunnittelussa.

Murray (2009) mainitsee useimpien progressiivisten, vaihtoehtoisten ja holististen pedagogioiden toiminta-alueen olevan normaalisti rationaalinen tai pluralistinen ja vain hetkittäin integraalinen. Tästä syystä mainittuja lähestymistapoja käyttäen on hankalaa luoda kehityskulkua saumattomasti integraaliselle tasolle. Integraaliopetuksen lähtökohtana on luoda edellytykset ei pelkästään yksilön, mutta myös kulttuurin ja sosiaalisten systeemien kehitys integraaliselle tasolle.

Oppilaiden tasojen mittaamiseen on kehitetty LIMA (*Lectical Integral Model Assessment*) -psykometriikka, jonka tarkoituksena on tunnistaa miten yksilöt eri kehitystasoilla tulkitsevat ja soveltavat Integraaliteoriaa. Tämän työkalun avulla voidaan

tunnistaa ja suunnitella oppilaan tasolle sopiva oppisisältö (Esbjörn-Hargens 2010b). Lopuksi mainittakoon, että tasot ovat likimääräisiä arvioita kehityskuluista. Usein niitä kutsutaan aalloiksi (eng. *waves*) havainnollistamaan niiden osittaista päällekkäisyyttä. Myös monilla linjoilla voi havaita olevan päällekkäisyyttä ja linjojen kehitys ei ole täysin toisistaan rippuvaa. Kumpikaan asia ei poista tasojen ja linjojen erittelyjen teoreettista hyötyä. (Murray 2009)

Seuraavassa kappaleessa pohditaan sitä, miten tilat tulisi huomioida integraaliopetuksessa. Tilat ovat hankalin AQAL elementti sisällytettäväksi opetukseen.

4.5 Tilojen huomioiminen

Tilojen yhdistäminen suomalaiseen opetussysteemiin on varsin hankalaa. Länsimaisissa kulttuureissa ei ylipäätään korosteta tai pahimmassa tapauksessa edes tiedosteta tilojen olemassa oloa. Pääosin tiloja harjoitellaan erilaisilla meditaatioharjoituksilla. Ne voivat olla esimerkiksi aikidon, t'ai chin, chi gongin, hatha joogan tai Suomessa kehitetyn komban kaltaisia liikemeditaatioita tai perinteisempiä zazen tai shamatha meditaatioita.

Tiloja voidaan harjoitella kahdella tavalla. Ensimmäinen tapa on systemaattinen nonduaalisten viisausperinteiden piirissä tapahtuva tilakehitys ja toinen tapa on meditaatioharjoitusten käyttö tilojen pintapuoliseen tutustumiseen elämän laadun parantamiseksi, onnisuuden nostattamiseksi ja mielentyyneyden ja rauhallisuuden aikaansaamiseksi. Integraaliopetuksen tai mikä tahansa opetusmenetelmän tehtävä ei ole tukea systemaattista tilojen kehitystä muuten kuin teoreettisella tasolla käsitellen, tuoden esille niiden potentiaalin ja tärkeyden esimerkiksi Wilber-Combs hilan avulla ja kannustaen oppilaita systemaattiseen tilakehityksen jonkun nonduaalisen tradition piirissä pätevän mestarin opastuksella.

Meditaatioiden rauhoittavaa ja keskittymiskykyä parantavaa vaikutusta voidaan myös hyödyntää kuitenkin mainiten, ettei ne ole itsessään meditaation tarkoitus ja, että autenttinen tilakehitys ei ole relevanttia integraaliopetukselle. Yksinkertaisen meditaatioharjoitusten lisäksi integraaliopetuksessa voitaisiin kylläkin kiinnittää huomiota siihen, miten oppilaat voivat tulla tietoisemmaksi oppimiseen liittyvistä luonnollisista tilasiirtymistä esimerkiksi oivaltamisen ilon, alakuloisuuden, uupuneisuuden ja hämmennyksen välillä. On selvää, että esimerkiksi oivaltamisen ilon tilassa oppiminen sujuu ilman suurempaa kitkaa (Esbjörn-Hargens 2007).

On hyvin kyseenalaista alkaa harjoittelemaan tiloja systemaattisesti ilman pätevää ohjaajaa ja oikeanlaista näkemystä ja tulkintaa. Tällöin voi syntyä illuusio siitä, että esimerkiksi koulussa tehtävät tilaharjoitukset olisivat riittävän autenttisia systemaattiselle tilakehitykselle. Huomautettakoon vielä, että integraaliopetus tiedos-

taa sen, ettei systemaattinen tilakehitys voi olla sen tehtävä. Integraaliteoria tiedostaa oikean näkemyksen tärkeyden (Wilber 2006a). Ennen oikean näkemyksen ja ymmärrystä kultivointia systemaattista meditaatioharjoittelua ei ole edes järkevää aloittaa niin kuin se tehdään esimerkiksi Vajrayana Buddhalaisuudessa (Kyabgon 2004). Maailman suuret viisausperinteet perustuvat tilojen kokemiseen, ymmärtämiseen ja integrointiin. Jos tiloihin aletaan tutustumaan epäautenttisesti ilman oikeaa motivaatiota ja ohjaajaa niin ei välttämättä tapahdu mitään kehitystä tai voi tapahtua jopa regressio alhaisemmille tasoille. Esimerkiksi ilman oikeaa näkemystä koettu hienoinen tai kausaalinen tila voi laukaista ihmisessä tasoregression, jolloin esimerkiksi rationaalisen ajattelun tärkeys voi mitätöityä täysin.

Systemaattinen tilakehitys on mahdollista vain autenttisessa ympäristössä pätevän ohjaajan johdolla. Mikään koulussa tehtävä meditaatioiden hyötykäyttö ei ole autenttista tilakehitystä eikä siihen pitäisi pyrkiäkään. Tilakehityksen tuominen kouluun ja naamioiminen autenttiseksi tavaksi on akateemista tietämättömyyttä. Esbjörn-Hargens (2007) mainostaa zazen meditaation, ekologisen tietoisuuden kultivoinnin, refleктоivan dialogin, ryhmissä tehtävän t'ai chin, kausaalisen havainnoinnin ja eri perspektiivien ottamisen vaikuttavan tilakehitykseen "monin tavoin". Hän ei kuitenkaan eksplisiittisesti kerro niiden toimintamekanismeista. Integraaliopetuksessa tuli aina mainita, että esimerkiksi edellä mainitut menetelmät eivät tähtää systemaattiseen tilakehitykseen. Nyt Esbjörn-Hargens ei mainitse tästä mitään. Tästä syystä voidaan saada väärä vaikutelma, että integraaliopetuksella tavoitellaan systemaattista tilakehitystä tai henkisiä realisaatioita.

Integraaliopetukselle tulisi olla ominaista tuntea myös omat rajansa eikä käsitellä tiloja muuten kuin teoreettisesti ja käytännössä eri meditaatiomenetelmiä kokeillen; eli tavoitellen arkipäiväisiä hyötyjä: rauhallisuutta, mielenrenteytystä, onnellisuutta ja niin edelleen. Jos koulussa tehtävät meditaatiot sekoitetaan systemaattisen polun tilakehitykseen, niin voidaan yksinkertaistaen ajatella, ettei systemaattisen tilakehityksen tueksi tarvita mitään pätevää ohjaajaa tai henkistä polkua, vaan se riittää mitä koulussa tehdään. On selvää, että näillä kahdella on hyvin vähän tekemistä toistensa kanssa.

Wilberin (2006a) mukaan meditaatio on ainoa menetelmä, jonka on osoitettu nopeuttavan tasokehitystä. Hänen mukaansa aikuisväestöstä noin 2% on 2. portaan tasoilla ja ryhmässä, joka on meditoinut neljän vuoden ajan osuus olla jopa 38%. Meditaatiossa havaitaan mielen ulottuvuuksia kääntäen subjekti objektiksi –tämä on täsmälleen sama prosessi mikä tapahtuu tasokehityksessä: alemman tason subjekti tulee ylemmän tason subjektin objektiksi. Tila- ja tasokehityksen yhteys saattaa päteä myös toiseen suuntaan. Voi olla mahdollista, että korkealla tasolla oleva henkilö innostuu laajentamaan ymmärrystään myös tiloja harjoittelemalla. Molempien elementtien yhteydestä voi päätellä, että ihmisen integraaliseen kehitykseen kuuluu

tasapainoisesti sekä taso- että tilakehitys. Integraaliopetuksessa opettaja voi havainnoida yksilöitä, jotka ovat tiloilla luontaisesti kehittyneempiä ja luoda ryhmiä, joissa oppilaat monilta eri tasoilta ja tiloilta työskentelevät yhdessä. Tällaisen ympäristön on teoretisoitu edistävän niin taso- kuin tilakehitystäkin (O’Fallon 2010).

Integraaliopetukseen tulisi sisällyttää systemaattisen tilakehityksen teoreettinen tarkastelu, jotta aidosti kiinnostuneet ja motivoituneet oppilaat osaisivat löytää oman vaihtoehtonsa nonduaaleista viisausperinteistä ja ohjautua jatkamaan systemaattista harjoittelua niiden piirissä. Kirjallisuuskatsauksen perusteella juuri tilojen rooli integraaliopetuksessa on hankalin. Erottamalla systemaattiset ja koulussa tehtävät meditaatioharjoitukset toisistaan pyrin esittämään ratkaisua tähän ongelmaan.

Esitän, että tilojen merkitys korostuu ainakin länsimaisissa kulttuureissa vasta kolmannen portaan tasoilla. Ensimmäisen ja toisen portaan tasot ovat vakiinnuttaneet jo asemansa evoluution kehityskulussa, joten niiden ominaisuudet ovat jo suhteellisen pysyviä piirteitä jokaisen ihmisen tasokehityksessä. Wilber (2017) esittää, että kolmannen portaan tasot ovat nousemassa esiin ja niiden sisältämät ominaisuudet ovat vasta muodostumassa. Kolmannen portaan ominaisuuksiksi voisi muodostua yleviä viisauden piirteitä, kuten myötätunto jos samaan aikaan käynnissä olisi systemaattinen tilakehitys, koska tämän hetken teot vaikuttavat siihen minkälaiseksi seuraavat tasot muodostuvat.

4.6 Linjojen huomioiminen

Esbjörn-Hargens (2007) mainitsee, että Integraaliopetuksessa tulisi huomioida ainakin neljää päälinjaa: kognitiivisen, emotionaalisen, moraalisen ja kinesteettisen. Nämä linjat mahdollistavat yksilön minuus-systeemin suhtautumisen kaikkiin neljänneksiin. Kognitiivisen linjan avulla havaitaan interobjektiivista neljänneistä, joka pitää sisällään aisti havainnot, eri perspektiivien ottamisen ja ilmiöiden väliset yhteydet. Emotionaalinen linjan avulla havaitaan subjektiivista neljänneistä, jonne kuuluu muun muassa tunteet, sisäiset tuntemukset, intuitio ja fenomenologinen tajuisuus. Moraalilinjan avulla käsitetään intersubjektiivisen neljänneksen ilmiöitä, joita ovat esimerkiksi interpersonaaliset velvoitteet, vastuullisuus ja myötätunto. Kineettisen linjan avulla ymmärretään somaattista ja fyysistä todellisuutta; tämä pitää sisällään muun muassa fyysiset tuntemukset, silmän ja käden koordinaation ja kehon liikkeet.

Nämä neljä päälinja on esitetty toimivan perustana muiden AQAL elementtien ja linjojen integroituvuuteen minuus-systeemissä. Muita tärkeitä linjoja voidaan katsoa olevan ainakin interpersonaalinen, henkinen, esteettinen ja identiteetti (Esbjörn-Hargens 2007).

Wilber (2006a) katsoo kaikkien linjojen kehityksen perustuvan kognitiivisen linjaan, mutta kognitiivisen linjan korkea kehitys ei yksinomaan riitä siihen, että muut linjat kehittyisivät korkeimmille tasoille. Tiivistäen: kognitiivinen linja luo potentiaalin muille linjoille. Esimerkiksi tilanne, jossa ihmisellä on korkea moraali, mutta alhainen kognitiivinen kyvykkyys on epätodennäköinen. Toisaalta korkea kognitiivinen kyvykkyys ja alhainen moraali voi helposti sisältyä samaan minuus-systeemiin.

Vähintään neljän päälinjan kehitys integraaliopetuksessa takaa oppilaalle laajan tavan kehittyä ja havaita kaikkia neljänneksiä tasapuolisesti. Jos päälinjat eivät kehity tasapainossa niin minuus-systeemi ei kehity tasapainoiseksi eikä siis havaitse totuuden, kauneuden ja hyvyyden merkityksiä ihmisyydelle.

LAS (Lectical Assessment System) -systeemiä voi käyttää oppilaiden psykograafien luomiseksi. Psykograafista saatavan tiedon mukaan voidaan kehittää yksilöityjä opetusympäristöjä, jotka palvelevat monien linjojen kehitystä. Integraalisen metodologisen pluralismin läpi analysoituna LAS on yksinomaan 2. alueen työkalu. Sitä voitaisiin kehittää integroimalla siihen alueen 1 fenomenologisesti ja alueen 3 hermeneuttisesti tärkeitä ominaisuuksia. (Stein ja Heikkinen 2008)

4.7 Tyyppien huomioiminen

Integraaliopetus tunnistaa kuvan 4.4 (ks. s. 70) mukaisesti joka neljänneksestä yhden tärkeimmän oppimistyylin: aistihavaintoihin perustuvat tyylit (yläoikea), persoonallisuuteen perustuvat tyylit (ylävasen), sukupuoleen perustuvat tyylit (alava-sen) ja kerronnan tyylit (alaoikea).



Kuva 4.4: Integraaliopetuksen mukaisia oppimistapoja (Esbjörn-Hargens 2007).

Olemalla tietoinen tyypeistä opettaja pystyy luomaan kestävyyttä ja jatkuvuutta omille pedagogisille menetelmilleen yhdistäen ymmärryksensä eri tyypeille toimivista eri opetustavoista (Esbjörn-Hargens 2009). Integraaliopetuksessa voidaan käyttää tietoa oppilaiden tiettyjen tyyppien heikkouksista ja vahvuuksista opetus voidaan suunnitella sisältämään oppilaiden moninaisia tarpeita (Esbjörn-Hargens 2007). Myös kurssisisältöjä voidaan suunnitella sopiviksi monille oppimistyyyleille ja persoonallisuus tyypeille.

4.8 Integraalisen Metodologisen Pluralismin huomioiminen

Integraalinen Metodologinen Pluralismi (IMP) sopii opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, mutta sen hyödyn voi nähdä myös opetuksen tutkimuksessa. Kahdeksan alueen tiedostaminen tutkimuksessa tarjoaa mahdollisuuden integroida monien metodologioiden tulokset yhteen. Näin ollen eri metodologioiden vahvuudet ja heikkoudet on helpompi tunnistaa (Heikkinen 2010)

IMP näyttää miten eri tiedon hankinta menetelmät ja tieteenalat sijoittuvat neljänneeseen ja miten ne ovat yhteydessä toisiinsa. Jokainen metodologia käyttää tiettyjä toimintamalleja saavuttaakseen omaan alueeseensa kuuluvaa tietoa. On tietenkin hyvin tiedossa, että esimerkiksi fysiikassa ja psykologiassa tavoitellaan eri asioita, mutta on vähemmän ymmärrettyä miten eri metodologiat liittyvät toisiinsa ja täydentävät toisiaan. (Heikkinen 2010)

IMP:n mukaan eri metodologiat kumpuavat eri perspektiiveistä. Eri perspektiivit katsovat ja keskittyvät tiettyyn osapuoleen todellisuudesta. Tutkiessa todellisuutta tietyn perspektiivin mukaisesti muodostuu tietty metodologia. IMP auttaa esimerkiksi opettajaa ja opettajaksi opiskelevaa ymmärtämään miten kaikki eri opetuksen tutkimuksessa käytettävät metodologiat ja menetelmät kuuluvat osaksi kokonaisuutta. Täten, niiden tuottama tieto on helpommin sovellettavissa käytännön työssä (Heikkinen 2010). On selvää, että opettajan on ensin itse pystyttävä ymmärtämään ja arvioimaan tutkimuksesta saatavan uuden tiedon IMP alue ja siten havaitsemaan sen mahdolliset käytännölliset sovellukset.

Alue 1: Fenomenologia keskittyy tietoisuuden ja suoran kokemuksen tutkimiseen. Se sisältää esimerkiksi opettajan henkilökohtaista reflektiota opetuksen tavoitteista, opetusmateriaaleista ja oppimisesta. Tähän alueeseen pääsee käsiksi mietiskelyllä, reflektiolla ja omia arvojaan pohdiskelemalla. Tällä alueella on suuri painoarvo hyvän opetuksen tavoitteita muodostaessa (Heikkinen 2010).

Alue 2: Strukturalismi tutkii sisäisen kokemuksen rakenteita kehityspsykologisin menetelmin. Se pitää sisällään kehitysmalleja aina Piagetista kognitiivisista tasoista Fischerin dynaamiseen kykyteoriaan ja Kohlbergin moraalitasoihin. Edelleen Piagetin tasot dominoivat tätä aluetta kun taas uusimmat tutkimukset jäävät usein varjoon. Tämän alueen suurin kontribuutio integraaliopetukselle on kehityksen tasomalli (Heikkinen 2010).

Alue 3: Hermeneutiikka pureutuu kulttuurin ja jaettujen merkityksien tutkimiseen. Kulttuuria lähestytään sisältäpäin tehden tulkintoja jaetuista merkityksistä yhteisöön kuuluvana jäsenenä. Hermeneutiikka voi käyttää esimerkiksi pohtiessa yhdessä luokkahuoneen kesken eri metodologioiden välisiä konflikteja ja muodostaessa integraalia näkemystä niiden merkityksistä. Näin voidaan muodostaa luokkahuoneen intersubjektiivisuutta ja opettaja voi rakentaa opetuksen ja oppimisen yhteisöllistä merkitystä (Heikkinen 2010).

Alue 4: Etnometodologia tutkii ja havaitsee kulttuuriin rakennetta kulttuuriin kuulumattoman havaitsijan perspektiivistä. Tämä alue kuuluu koulutuksellisen antropologian piiriin. Vaikkei alue 4 olekaan integraaliopetuksen pääfokus niin opiskelijoiden tulisi ymmärtää eri kulttuureiden erilaisista koulutusmenetelmistä ja tavoitteista (Heikkinen 2010).

Alue 5: Autopoieesia yrittää saada selville tutkittavan asian sisäisistä rakenteista sen ulkoisen käyttäytymisen perusteella. Opetuksen tutkimuksessa voidaan soveltaa esimerkiksi klassista kognitiotiedettä ja kognitiivisen kehityksen lähestymistapoja. Kognitiivitieteen uudet tutkimustulokset ovat paremmin sovellettavissa käytännön opetukseen, kuin esimerkiksi alueen 6 aivotutkimuksen löydökset; ne kuitenkin vaativat usein opettajan tulkintaa ennen soveltamista käytäntöön (Heikkinen 2010).

Alue 6: Empirismi pyrkii ymmärtämään objektin ja sen ympäristön välistä vuorovaikutusta ja käyttäytymistä objektiivisesti. Empirismissä otetaan kolmannen persoonan lähestymistapa ulkoiseen objektiin eikä objektin tai organismin sisäisiä ulottuvuuksia ei ole tarkoituskaan tutkia. Opetuksen näkökulmasta tämän alueen relevantteimmat tieteenalat ovat aivotutkimus, kokeellinen psykologia ja geenitutkimus (Heikkinen 2010).

Alue 7: Sosiaalinen autopoieesia tutkii systeemiä sisältä käsin. Systeemeillä ei sinänsä ole sisäisiä rakenteita, mutta ne silti osallistuvat itsensä luomiseen säilyttäen sisäisen koherenttiutensa ja rajansa kommunikaation avulla. Tämä alue tutkii systeemien ja ryhmien sisäisiä vuorovaikutuksia ja merkityksiä (Heikkinen 2010).

Alue 8: Systeemiteoria soveltaa kokeellisia menetelmiä kollektiivisten systeemien (esimerkiksi ekosysteemit ja ekonomia) tutkimiseen.

Systeemiteoreettisista lähestymistavoista puhutaan usein niin kuin ne olisivat kaiken kattavia. On korostettava, että IMP:ssa se on kuitenkin vain yhden perspektiivin metodologia. Tärkeimpinä opetussovelluksina voidaan pitää kestävästä kehityksestä ja ekologiaa ylipäätään.

IMP:n avulla voi perustella ainerajoja ylittävää opetusta ja opetuksen tutkimusta. Se voi helpottaa ymmärtämään opetuksen monimuotoisuuden tarvetta. IMP:ssä hyväksytään moniperspektiivisyys ja korostetaan jokaisen metodologian tärkeyttä, koska jokaisen tuottaa validia informaatiota omassa alueessaan. Tietyn alueen informaatio voidaan hyväksyä vain sen alueen asiantuntijoiden keskuudessa. Esimerkiksi alueen 6 empiirinen tiede, kuten fysiikka ei pysty paljastamaan -eikä sen ole tarkoitettu paljastamaan- samoja ulottuvuuksia todellisuudesta kuin runouden. Kategoriavirheeksi sanotaan väitettä, jonka mukaan yksi (tai muutama) alue selittäisivät kaikki alueet. Integraaliteorian mukaan kaikki metodologiat ovat redusioimattomia perspektiivejä, joten sisäisiä neljänneksiä ei ole mahdollista redusoida ulkoisiin. Tämä tieto auttaa muodostamaan neljännesabsolutismia (absolutisoidaan yksi neljännes oikeaksi ja parhaaksi) ja monoperspektiivisyyttä välttelevää integraaliopetusta.

Kärnä (2009) esittää, että opettajan moniperspektiivisyys mahdollistaa korkean kognitiivisen ajattelun. Opettajan tulisi tutkia tietoa monista eri näkökulmista ja osata soveltaa sitä. Opettaminen ei ole itsekriittistä, jos siinä ei käsitellä aiheita monis-

ta eri näkökulmista: tällöin tuotetaan rajoittunut näkemys tutkittavasta ilmiöstä ja kultivoidaan alempaa kognitiivista tasoa. Seuraavaksi tarkastellaan jokaisten alueiden metodologioita yksitellen ja pyritään osoittamaan, miksi jokainen alue on merkityksellinen opetuksen näkökulmasta.

On tärkeä huomioida, että eri metodologiat eivät tutki toisistaan erillään olevia ilmiöitä vaan ovat eri tapoja katsoa yhtä ja samaa ilmiötä. Ne siis analysoivat yhtä ilmiötä monen perspektiivin, tulkinnan, näkökulman ja lähestymistavan kautta. Jokaisella holoni esiintyy niin ulkoisissa kuin sisäisissäkin neljänneksissä. Aivotutkimusta pidetään yhtenä tärkeänä opetuksen tulevaisuutta mullistavana tieteenalana. Näin voidaan ajatellakin, mutta aivotutkimus ei ole yksinomaan ainoa informaation lähde, kun tulisi tutkia tai opettaa integraalisesti (Heikkinen 2010).

Opetukseen suunnittelussa ei tulisi ottaa huomioon pelkästään empiirisiin tutkimuksiin rajoittuneita tutkimuksia. Tällainen empiirisyyskeskeisyys on vallitsevaa erityisesti Pohjois-Amerikassa, jossa jokainen opetuksellinen muutos tai kehitys tulee tapahtua vain mitattavan parametrin siivittämänä. Mielivaltaisten parametrien perusteella tehdyistä päätöksistä uupuu subjektiivinen pohdinta. Olisi syytä myös miettiä minkälainen kehitys olisi parasta tavoitteiden, kulttuurin ja arvojen näkökulmasta (Heikkinen 2010).

Olisi hyvä herättää keskustelua miten sisäiset neljännekset voitaisiin huomioida paremmin opetuksessa, oppimisessa ja esimerkiksi arvioinnissakin. Oppisisältöjen läpi kahlaaminen yksittäisen tavoitteiden haalimiseksi ilman syvempää merkitystä ja arvokasvatusta on kyseenalaista. Todennäköisempi suurempi hyöty olisi yhteisten arvojen, moraalin ja muiden subjektiivisten ja intersubjektiivisten elementtien omaksumisessa. Empiirisiin tuloksiin tulisi täydentää subjektiivisesti määriteltyjä tavoitteita eikä toisinpäin (Heikkinen 2010).

Koulutus on vaarassa jäädä ulkoisten neljänneksien dominoimaksi. Empiirisellä tutkimuksella on oma roolinsa, mutta se ei vastaa kaikkiin kysymyksiin. Integraaliopetus voi auttaa palauttamaan tasapainon eri neljänneksien välillä ja sallimaan syvällisen keskustelun arvoista, tarkoituksista ja unelmista. Integraalinen metodologinen pluralismi tarjoaa jokaiselle metodologialle oman paikkansa, jolloin jokainen voidaan tunnistaa tärkeäksi omassa alueessaan.

4.9 Opettajan rooli

Integraaliteoriasta tietoinen opettaja ymmärtää AQAL matriisin viisi elementtiä ja pystyy tarjoamaan oppilaille integraalisen oppikokemuksen ilman ylikorostamatta tai absolutisoimalla mitään yksittäistä AQAL elementtiä, kuten rationaalista tasoa tai kognitiivista linjaa. Opettaja osaa soveltaa neljänneksien perspektiivejä ja tie-

dostaa miten evoluutioteoriat, kehityspsykologia, empiirinen tiede ja systeemiteoria toimivat yhdessä osina kokonaisuutta. Integraaliopetus tukeutuu opettajan ymmärrykseen ihmisen evoluuttisesta kehitystä (Murray 2009).

Neljänneksien huomioimalla varmistetaan jokaisen aiheen mahdollisimman kokonaisvaltainen ymmärrys ja syvälinen tulkinta. Neljänneksien avulla opettajan on mahdollista havaita eri aiheisiin liittyvät relevantit osapuolet (Heikkinen 2010).

Vaikka integraaliselle tasolle kehittymiselle vie aikaa niin opetuksessa voidaan alkaa istuttamalla ja vaalimaan korkeimpien tasojen ominaispiirteitä. Murray (2009) esittää, että integraalisten ideoiden ymmärtämättömyys on usein rajoitettu enemmän emotionaalisten ja sosiaalisten seikkojen takia kuin kognitiivisin.

Opettaja ymmärtää, että luokkahuone on AQAL vuorovaikutuksessa. Tämän avulla voidaan ymmärtää yksittäisten oppilaiden, luokkahuonedynamiikan ja jopa opetusyhteisön toimintaa ja kehityskulkua. Erilaiset taso-, tila- ja linja kehitykset vaativat erilaisia pedagogisia lähestymistapoja. Opettaja osaa suhtautua opetusinstituution, oppilaiden ja vanhempien heidän omalla kehitystasollaan (Murray 2009).

Opettajan tulee ensin ymmärtää oppilaitaan, jos hänen tavoitteena on, että oppilaat ymmärtävät käsiteltäviä oppiaineita. Opetettaessa oppiaineita opettajan tulisi huomioida sekä objektiivinen ulkoinen maailma että oppijan sisäinen maailma. Opettajan tulisi pohtia miten oppiainetta voisi käyttää sekä ulkoisen että sisäisen maailman tutkimiseen. Lisäksi opettaja pyrkii auttamaan oppilaitaan saavuttamaan korkeamman tason (N. T. Davis 2010a, Stack 2006).

Opettajan tulisi edetä samaan aikaan subjektiivisesti omassa tasokehityksessään, intersubjektiivisesti oppilaidensa kanssa muodostaen integraalista oppimiskulttuuria integraalisia opiskelijoita ja objektiivisesti luokkahuonetilaa, erilaisia teknisiä apuvälineitä ja esimerkiksi taukoja järkevästi hyväksi käyttäen (Esbjörn-Hargens, Reams ja Gunnlaugson 2010b). Hänen tulisi tukea kaikkien neljänneksien kehitystä kohti integraalista. Ilman tätä tavoitetta luokkahuone voi olla integraalinen ilman integraalisia opiskelijoita; opettaja voi olla integraalinen, mutta oppimiskulttuuri ei ole integraalinen. Integraaliopetuksessa pyritään luomaan dynaamisen transformaatiivinen tila kaikille neljänneksien kehitykselle (Esbjörn-Hargens 2010b). Opettajan oma subjektiivinen kehitys on elintärkeää, koska opettajan piirteet siirtyvät luontaisesti oppilaisiin. Myötätunnon ja hyväntahtoisuuden säteily ympärilleen auttaa muitakin omaksumaan samankaltaisia piirteitä.

Murray (2009) arvioi länsimaisesta aikuisväestöstä noin 0,5 % – 5 % olevan integraalisella tasolla, mutta ehkä jopa 25%:lla heistä olisi valmius kehittyä pluralistiselta tasolta integraaliselle. Opettajista jopa 50% saattaisi olla sama valmius. Integraalinen opettaja tarjoaa mahdollisuuden luokkahuoneen ja oppimissysteemien dynaamisuu- den joustavaan ja systemaattiseen ymmärtämiseen; ajattelun, oppimisen, opet-

tamisen ja kommunikoinnin syvemmälle ymmärrykselle ja erilaisten pedagogisten menetelmien käyttöön. Ylipäättään integraalisempi ymmärrys itsesään luo uusia näkökulmia omalle opetukselleen.

Wilber-Combs hilan valossa opettajalla tulisi olla niin korkealle kehittyneet tasot ja tilat kuin mahdollista. Tämä on tärkeää, koska ihminen ei pysty ymmärtämään korkeampia tasoja tai tiloja, kuin missä itse on. Opettaja voi olla esimerkiksi tasokehitykseltään pluralistinen ja tilakehitykseltään hienoinen. Silloin hänen on vaikea täysin ymmärtää oppilasta, jonka tasokehitys on rationaalinen ja tilakehitys kausaalinen. Tasoilta katsoen ymmärrys on mahdollinen (opettaja sisältää on transsendoinut ja integroinut kaikki alemmat tasot), mutta jos yksilön minuus-systeemiä värittää myös tilat (opettaja ei ole systemaattisesti harjoitellut kausaalista tilaa). Länsimaaisissa suurin osa ihmisistä harjoita eikä ole tietoinen tiloista, joten tilakehitys on karkealla tilalla. Tästä syystä opettajankin päävastuu on edetä tasokehityksessä, jotta hän pystyy suhtautumaan mahdollisimman monen eri tason kehitykseen. AQAL matriisiin tunteva opettaja voi tietenkin keskustella tiloista kiinnostuneen oppilaan kanssa ja ohjata hänet eteenpäin suurien viisausperinteiden suuntaan.

Oletetusti tasokehityksessä myyttisestä pluralistiseen oleville oppilaille ei voi suoraan opettaa integraalisia asiakokonaisuuksia. Opettajan suuri haaste onkin suunnitella opetus ja käyttää sopivia opetusmenetelmiä, jotta oppilaat pystyisivät kehittymään askel kerrallaan kohti integraalista tasoa. Opettaja siis luo mahdollisuuden kehityksellä. Mikäli opettaja on itse rationaalisella tasolla niin se rajoittaa kaikkien opettamista ja opiskelua kaikissa neljänneksissä (Esbjörn-Hargens 2010b).

Integraaliopetusta voi tehdä ainakin kolmella tavalla. Ensimmäinen tapa on eksplisiittinen, jossa oppilaat tietävät käyttävänsä esimerkiksi AQAL matriisia tai systeemitheoriaa tai hermeneutiikkaa. Toinen tapa on implisiittinen, jossa opettaja tuntee Integraaliteorian perusteet ja soveltaa sitä taustalla opetuksen suunnitteluun ilman niiden erikseen mainitsemista. Kolmas tapa on sisältyvä, jossa kurssisisällöt ja opettajan koulutus jo valmiiksi niin, että opettajat käyttävät integraalista viitekehystä alusta alkaen. Tällöin opettajat voivat hyötyä integraalisista menetelmistä ja teorioista ilman, että joutuisivat erikseen opettelemaan niitä (Murray 2009).

Oppilaan kehityksen kulku on suoraan yhteydessä oppilaan omaan tahtoon ja panostukseen kehittyä. Opettajan haaste on löytää kekseliäitä ja luovia ratkaisuja, joilla oppilas saadaan itse sitoutumaan ja kiinnostumaan omasta kehityksestään ja oppimisestaan. (Astin ja Reams 2010).

Integraalinen opettajan toimii evoluution luonnollisen kulun fasilitaattorina ja viisaukulttuurin ja -yhteiskunnan puolesta työskentelijänä

4.10 Matematiikan ja luonnontieteiden integraaliopetus ja -tutkimus

P. C. Taylor, E. Taylor ja Luitel (2012) esittävät, että luonnontieteiden opetus tulisi olla luonteeltaan transformatiivista. He argumentoivat, että opettajien tuli oppia oman koulutuksensa aikana transformatiivisia oppimismenetelmiä, jotka sitten luonnollisesti siirtyvät opetuksen suunniteluun, opetukseen ja sitä kautta oppilaille. Näin ollen oppilaat pystyisivät kriittisesti tarkastelemaan tieteiden ja teknologian vaikutusta integraalisesti; ottaen huomioon yhteiskunnalliset, moraaliset, ekologiset ja kulttuurilliset tekijät.

IMP:n opastamana luonnontieteiden opettaja pystyy selittämään erilaisten tutkimusmetodologioiden merkityksen ja oikeellisuuden. Näin ollen moniperspektiivistä tutkimusta voidaan alkaa kunnioittamaan samalla säilyttäen tieteellisen tutkimuksen laatukriteerit. Eri metodologioiden väliset laatukriteerien erot voidaan ymmärtää ja täten välttää vastakkainasettelua ja metodologioiden absolutismia. (N. T. Davis ja Callihan 2013).

Opetuksen tutkimus voi hyötyä IMP:n soveltamisesta. Sen avulla tutkijat voivat kehittää omaan metodologiaansa mahdollisimmin hyvin sopivia tutkimuskysymyksiä. Lisäksi IMP auttaa muodostamaan kokonaisvaltaisemman perspektiivin tutkimuksen tavoitteista ja rajoitteista. Tekemällä yhteistyötä eri laitosten ja tieteenalojen välillä voidaan tuottaa integraalisempaa tietoa ja ymmärrystä monien metodologioiden yhdistämisen hyödyistä ja rajoitteista (N. T. Davis ja Callihan 2013). Moniperspektiivisellä tutkimuksella on mahdollisuus havaita ja analysoida opetusta ja oppimista vielä vähän tunnetuin tavoin ja tästä voi kummuta aivan uusia näkemyksiä opettamisesta ja oppimisesta. Docktor ja Mestre (2014) ilmaisevat tällaisen tutkimuksen tarpeen, mutta viitekehysten puuttuessa sellaista ei ole juuri tehty.

Opetus ja oppiminen ovat niin monimuotoisia prosesseja, että moniperspektiivisyydelle on tarvetta eikä yhtä tai muutamia metodologioita tulisi absolutisoida. Luonnontieteiden opetuksessa tarvitaan yksityiskohtaista tietoa ja ymmärrystä opetuksen ja oppimisen luonteesta luonnontieteiden näkökulmasta. Tämän tavoitteen toteuttamiseksi tarvitaan IMP:n kaltaista viitekehystä, joka tiedostaa kaikkien metodologioiden tärkeyden (N. T. Davis ja Callihan 2013).

AQAL matriisin avulla oppilas voi suunnitella ja toteuttaa projekti- tai tutkimustöistään itselleen sopivalla laajuudella. Oppilas luoda itsensä näköisiä projekteja, joissa pääpaino voi olla esimerkiksi sisäisissä tarkoituksen muodostuksissa vai ulkoisissa havainnoissa. Tämä antaa oppilaalle mahdollisuuden käyttää korkeimpia kognitiivisia kykyjä, kuten soveltamista ja luomista. Oppilas voi päättää tarkkaileeko yhtä ilmiötä vai kollektiivista systeemiä. Käyttäen AQAL matriisia reflektoinnin tukena oppilas oppii eri metodologioita, jotka tukevat hänen omaa lähestymistapaansa ja henkilökohtaista tiedonmuodostumista. Tällä tavalla luodaan pohjaa sille, että oppi-

las havaitsee luonnontieteiden syvällisen ymmärtämisen vaativan moniperspektiivisyyttä (N. T. Davis ja Callihan 2013).

Renert ja B. Davis (2010) esittävät, että matematiikan opettajan tietoisuus AQAL matriisista laajentaa opettajan omaa kyvykkyyttä suhtautua oppilaiden kohtaamiin haasteisiin paremmin. On hyvin tiedostettua, miten oppilaiden asenteet vaikuttavat matematiikan oppimiseen ja niin kutsuttu matematiikka pelko voi alkaa muodostumaan jo alakoulussa. Integraalisesti informoitu opetta pystyy auttamaan oppilaita ei ainoastaan matemaattisissa asioissa kuten algebrassa vaan hän pystyy luomaan matematiikalle yksilöllisen ja kollektiivisen merkityksen ja niiden kautta matemaattisen innostuksen kulttuurin. Hän ymmärtää, että matematiikan oppimiseen liittyvät haasteet ovat monimuotoisia. Hän kuuntelee myös oppilaiden subjektiivisia mielipiteitä ja pystyy sopeuttamaan opetustaan sen mukaisesti.

Integraalisen lähestymistavan luonnontieteiden ja matematiikan opettaja ymmärtää oppiaineidensa itsessään olevan yhtäikaa sekä stabiileja että emergenttejä. Hän pystyy havaitsemaan tietyn aihekokonaisuuden stabiiliuden oppilaiden näkökulmasta ja kykenee valitsemaan oikeat pedagogiset menetelmät, joko luoden lisää stabiilisuutta tai oikeanlaisen dynamiikan seuraavaan asiakokonaisuuteen siirtymiseksi (Renert ja B. Davis 2010). Hänen näkee oppiaineet holoneina, joilla on oma dynaaminen kehityskulkunsa itsenäisenä kokonaisuutena ja osana kaikkea muuta. Käsitys holoneista auttaa opettajaa luomaan tasapainoisen siirtymisen ennalta opittujen ja uusien asioiden välillä tietäen, että uusien asioiden on nojaututtava aina vanhemmalle tiedolle.

Luonnontieteiden ja matematiikan opetuksella on potentiaalia paljon enemmän kuin pelkälle tiedon siirrolle. Integraalisella opettajalla on oiva mahdollisuus käyttää esimerkiksi fysiikkaa osoittaen kaikkien fysiikan teorioiden erottamattomuuden ja holarkkisen rakenteen. Hän voi lisäksi luoda keskustelua kaikkien asioiden erottamattomuudesta käyttämällä esimerkiksi neljänneksiä. Hän pystyy ohjaamaan keskustelua sisäisten ja ulkoisten neljänneksien avulla ottamalla esimerkiksi, vaikka fysiikan kaiken teorian. Tiedämmekö kaiken, jos fysiikan kaiken teoria löydetään? Mikä on vastaus Integraaliteorian perspektiivistä? Antaako fysiikan kaiken teoria oikean vastauksen subjektiivisiin ja intersubjektiivisiin asioihin?

4.11 Haasteet

Integraaliopetuksen kehitys akateemisena haarana on haastavaa. Ensimmäiseksi tulisi vakiinnuttaa asema siitä mitä integraalisuudella ylipäätään tarkoitetaan. Integraaliteoria, Kriittinen Realismi, Sri Aurobindon filosofia ja muut integraalisten teoreetikoiden ajatukset voidaan nähdä olevan hieman erillään toisistaan ja jopa kilpailevina toistensa kanssa. Opetukselle on ollut hankala löytää yhteistä linjaa in-

tegraalisen opetuksen toteuttamiseksi.

Toisena keskeisenä haasteena on kehitysmallien ja teorioiden käyttö opetuksessa. Kehitysmallien optimaalisinta käyttöä opetustarkoituksiin tulisi tutkia edelleen. Lisäksi tulisi pohtia mitä opettaja on halukas opettamaan ja mitä oppilas oppimaan.

Kehitysmallien rooli oppilaiden kehittämisessä kohti toista porrasta on kyseenalaistettu. Kuitenkin niiden avulla voidaan esitellä jatkuvan kehityksen tärkeys ja jokaisella oleva mahdollisuus käsittää monimuotoisemmin maailmaa ja itseään (Gunnlaugson 2010).

Kolmas haaste on ylipäättään integraalisten ideoiden hyväksyttävyys opetuksen viitekehystenä. Tulisi pohtia mitä integraalisia asioita opetukseen voidaan sisällyttää ja mitä ei. Lisäksi tulisi miettiä, että pitäisikö Integraaliteorian asettamasta viitekehyksestä rajata joitain elementtejä pois. Jos rajaamista tehtäisiin niin pitäisi myös miettiä, että onko opetus sen jälkeen enää integraalista (Esbjörn-Hargens, Reams ja Gunnlaugson 2010b).

Gunnlaugson (2010) päättelee, että integraaliopetuksessa tulisi tiedostaa vaihtoehtoiset kehitysmallit, ajatukset ja ideat, jotka tarjoavat toisenlaisen tavan ymmärtää ja suhtautua elämään. Toisien integraaliteoreetikkojen ansiot integraaliselle ajattelulle tulisi tiedostaa ja pystyä yhdistämään opetuksessa. Wilberin Integraaliteorian näkeminen ainoaksi oikeaksi vaihtoehdoksi voidaan myös katsoa olevan absolutismia.

Toisen portaan tasot ovat lähtökohtaisesti harvinaisia. Integraaliopetuksessa tarvittavat integraalisen tason pedagogiset menetelmät ja opetustavat ovat siis itsessään haastavia oppia. Muutos perinteisestä opetuksesta integraaliopetukseen ei tule olemaan helppo. Kehitysmallit voidaan kokea hyvin negatiivisesti: opetus, jossa pyritään muuttamaan opiskelijan perspektiivejä ja käytöstä voi herättää pelkoa, alemmuuden ja syyllisyyden tunnetta, ahdistusta ja vihaa. Tällaiset tuntemukset voivat vaikuttaa todella kielteisesti oppimiseen.

Monille opetusalan ammattilaisille integraaliset opetusperiaatteet voidaan kokea vaikeaksi oppia, soveltaa ja opettaa. Jos oma maailmankuva ei hyväksy integraalisia ideoita niin niille ei löydy paikkaa luokkahuoneestakaan. Lisäksi muut opetusalan ammattilaiset, opettajat, vanhemmat ja hallintohenkilöstö saattavat olla varauksellisia uusille lähestymistavoille (Murray 2009).

4.12 Kritiikki

Integraaliopetukseen kohdistetussa kritiikissä näkyy paljon samoja piirteitä kuin muunkin vaihtoehtoisen ja progressiivisen opetuksen kritiikissä.

Kognitiivisen kyvykkyyden kritisointi ja henkisten elementtien puoltaminen voi näyt-

täytyä epäintellektuellina. Huolena voi olla, että sisäisten neljänneksien huomioon ottamalla intellektuelli ja empiirinen täsmällisyys vaarantuvat. Analyyttisyys ja rationaalinen kriittisyys voi alentua, jos koulutukseen implementoidaan liikaa subjektiivisuutta. Integraaliopetuksen valossa kuitenkin sekä epäintellektuellisuus että kognitiivisuuden korostaminen nähdään yhtä lailla ongelmallisina. Integraaliopetuksen lähtökohta on tarjota moniperspektiivistä opetusta vaalien kaikkia tiedonhankintaväyliä ilman älyllisen puolen menettämistä. Ilman älyllistä arvostelukykä opetus ei ole integraalista (Ferrer, Romero ja Albareda 2010).

Gunnlaugson (2010) havaitsi, että mikäli sisäisiä neljänneksiä aletaan korostamaan liikaa niin kriittinen ajattelu voi sumentua emotionaalisten, somaattisten ja intuitiivisten kokemusten alle. Tällöin ajatuksellinen kirkkaus ja kriittiset näkemykset ovat vaarassa ja epärationaaliset piirteet alkavat vahvistumaan. Nämä piirteet voidaan vieläpä harhaanjohtavasti tulkita "henkisinä". On selvää, että tällöin on kyse egoinflaatiosta eikä aidosti henkisistä arvoista. Neljänneksien tasapainottomuus ei ole integraaliopetusta. Wilber mainitsee, että monissa henkisyttä korostavissa vaihtoehtoisissa oppilaitoksissa anti-intellektuellisuus kukoistaa ja egokeskeiset tuntemukset koulutuksen päämäärästä tulkitaan erehtyen maailmakeskeisen jaloina, koska molemmat ovat tunteita. Tämä on selvä edeltävä/ylittävä-harha (Wilber 2006a).

Integraaliopetuksen tulisi irtautua henkisistä tavoitteista. Opetukseen tulisi liittää henkiseksi piirteiksi katsottuja arvoja, kuten myötätuntoa, hyvántahtoisuutta ja hyväksyntää, mutta koulutuksen tarkoitus ei ole ohjeistaa oppilaita henkisellä polulla. Jos koulutus yrittäisi ottaa suurien viisausperinteiden roolia, niin se loisi enemmän haittaa kuin hyötyä. Holistisen koulutuksen piirissä on esitelty ideoita (Nakagawa 2009, Mahmoudi et al. 2012), että koulutuksen ylin tavoite olisi pyrkiä suurimpaan henkiseen realisaatioon. Ajatus on jalo, mutta käytännön toteutus olisi pettävä. Integraaliopetus ei pyri ottamaan tätä roolia ja tiedostaa sen vaarallisuuden. Tätä näkökulmaa on perusteltu kappaleessa 4.5 (ks. s. 66).

Wilber (2006a) on esittänyt viisi määritelmää henkisyydelle. Näihin määritelmiin nojautuen pystytään kommunikoimaan koherentisti henkisyydestä eikä pelkästään käytetä yhtä käsitettä pitämään sisällään niin paljon positiivisia kuin negatiivisiaakin vivahteita. Integraaliopetuksessa voidaankin käsitellä henkisyttä teoreettisesti esimerkiksi Wilberin määritelmiin perustuen ilman, että opetuksen tavoite olisi itsessään henkinen.

4.13 Yhteenveto

Opetuksen tulisi edistää piirteitä ja ominaisuuksia, joissa korostuvat hyvántahtoinen huolenpito, elämän arvostus, myötätunto ja viisaus. Ne nousevat korkeiksi prioriteetiksi kaikissa postformaaleissa koulutuksellisissa lähestymistavoissa, kuten in-

tegraaliopetuksessakin (Astin ja Reams 2010, Gidley 2008). Koulutukselliset reformaatit, jotka eivät sisällä integraalista lähestymistapaa voivat jopa luoda enemmän haitallisia kuin hyödyllisiä ratkaisuja, jolloin saattaa syntyä lisää sirpaloitumista eikä muutosta tasapainoiseen suuntaan (Murray 2009).

Integraaliopetuksen tulisi tarjota merkityksellisen viitekehyksen, joka mahdollistaisi oppilaiden, opettajien, vanhempien, tiedekuntien, opetusinstituutioiden ja oppimiskulttuurin integraalisen kehityksen kaikissa AQAL matriisin elementeissä. Eri-tyisen integraaliopetuksen meriitiksi katsotaan mahdollinen potentiaali tasapainon palauttamiseksi eri ihmisyyden osapuolten välillä.

Integraaliteoriaa voidaan käyttää viitekehyksenä uusien integraalisten opetus ja oppimisteorioiden kehittämisessä, opettajan koulutuksen uudistamisessa, luokkahuone aktiviteettien suunnittelemisissa, arvioinnissa, uuden koulutusfilosofian perustelemisessa, opetussuunnitelman suunnittelussa, opetuksen tutkimuksessa ja integraalisen oppimiskulttuurin luonnissa.

Integraaliopetuksen tavoite ei voi olla itsessään suoraan henkinen, vaikka siihen voidaan sisällyttääkin perinteisesti henkisyyteen viittaavia arvoja tiedostaen samalla omat rajansa. Koulutus ei voi kaapata syvällisen introspektion, tilojen ja viisauksiperinteiden roolia. Tällöin viisauden tavoittelusta voi tulla analyttinen ja intellektuellinen jahti. Tämä alentaa viisauksiperinteiden vaalimaa nonduaalisen viisauden autenttisuutta ja syvällisyyttä. Integraaliopetuksessa tiedostetaan, että systemaattinen tilakehitys ei kuulu koulutuksen piiriin, mutta niin sanottuja kausaalisia menetelmiä voidaan käyttää elämän laadun, onnellisuuden ja yleisen mielentyyneyden parantamiseen.

Ferrer, Romero ja Albareda (2010) esittävät, että koulutuksen tulisi johtaa henkiseen heränneisyyteen; integraaliopetus ei tunnusta tätä tavoitetta vaikka integraaliopetuksessa tiedostetaan systemaattisen tilakehityksen merkitys ihmisen integraaliselle kehitykselle. On korostettava, että koulutukseen voi ja tulisi sisällyttää henkisyyteen liittyvää teoriaa ja siihen viittaavaa arvokasvatusta, kuten kaikkien elävien olentojen arvostusta ja myötätuntoa kaikkia eläviä olentoja kohtaan, mutta tätä ei tule sekoittaa tavoitteeseen henkisestä valaistuneisuudesta. Jalojen sanojen pimeä puoli piilee siinä, että niihin analyttinen takertuminen aiheuttaa ihmisen tuntemaan olonsa ”valaistuneeksi” ilman todellista perustaa. Ilman suoraa kokemusta kumpuavaa intellektuelli analyysi on pelkkää pettävää retoriikkaa.

Korkeampi kehitys ei tarkoita pelkästään parempaa kyvykkyyttä tehtävistä suoriutumisessa vaan myös syvempää yhteyttä sisäiseen viisauteen, myötätuntoon ja intuitioon. Vapautuminen kognitiivisista ennakkokäsityksistä ja emotionaalisesta kiintymyksestä voi laukaista mielen potentiaalin avautumisen ja voimakkaan kasvun kehityksessä ja luovuudessa (Murray 2009).

5 Tutkimusasetelma ja -menetelmät

Tutkimus suoritettiin toukokuussa 2018 Meksikossa Tecnológico de Monterrey yliopiston Tampicon kampuksella, jossa tämän työn tekijä toimi fysiikan yliopisto -opettajana. Kevätlukukauden kolmella fysiikan peruskurssilla käytettiin pedagogisena menetelmänä integraaliopetusta. Jokainen kurssi kesti neljä ja puoli kuukautta.

Kurssien aikana oppilaat lukivat kaksi integraaliteoriaa käsittelevää artikkelia (Wilber 2006b, Esbjörn-Hargens 2009). Wilberin artikkelista oppilaiden tuli kirjoittaa pohdintaessee tiivistäen artikkelin tärkeimmät asiat. Toinen artikkeli luettiin kurssien loppupuolella palauttamaan muistiin integraaliteorian pääpiirteet ja terminologia.

Kurssien opetusmenetelmät pyrittiin valitsemaan niin, että ne pitäisivät mahdollisimman hyvin kappaleessa 4.2 (ks. s. 59) esitellyt integraaliopetuksen tunnuspiirteet sisällään. Lisäksi pyrittiin huomioimaan koko AQAL matriisi. Kaikki tunnuspiirteet pystyttiin integroimaan kursseihin, mutta tehokas AQAL matriisin huomioiminen vaatisi jo enemmän tutkimusta ja sitä kautta saatavaa valmista tietoa ja ohjeita opettajalle integraalipedagogiasta, -opetussunnitelmasta ja -oppimisesta.

Moniperspektiivisyys huomioitiin korostamalla erilaisten lähestymistapojen tärkeyttä fysiikan opiskelulle. Fysiikkaa voi ja saa opiskella esimerkiksi mielenkiinnosta yhtälöihin, teknologiaan tai vaikkapa innostuksesta tietoisuuteen tai mysteereihin. Kaikki neljännekset sisällytettiin opetukseen tekemällä sekä empiirisiä kokeita ja korostamalla itsensä ilmaisua, artistisuutta ja ilmiöiden subjektiivista luonnetta. Lisäksi pyrittiin ymmärtämään tieteen rooli yhteiskunnan ja kulttuurin muokkaajana sekä ekologisen kestävyys tukipilarina. Kurssien aikana pyrittiin oppimaan yksilön, kulttuurin ja luonnon integraalinen vastavuorovaikutussuhde, missä mikään tekijä ei ole erossa toisistaan.

Kriittinen ajattelu ja kokemusperäinen tunteminen sovitettiin yhteen korostamalla sitä, että usein loogisesta ajattelusta ei pysty erottamaan tunneperäisiä seikkoja. Fysiikkaa ei pyritty opiskelemaan pelkästään ulkoisesti vaan myös sisäisesti tuntien oman kokemuksen kautta, jolloin tieto integroituu osaksi oppijaa. Tasot sisällytettiin opetukseen muun muassa keskustelemalla Wilber-Combs hilasta ja fysiikan kehityksestä, jossa on havaittavissa myös tasorakenne. Kerran viikossa tehtiin transformaatioharjoitus. Silloin oppitunnit aloitettiin noin 10 minuutin shamatha-meditaatiolla. Meditaation jälkeiset oppitunnit olivat keskimäärin rauhallisempia ja keskittyväisempiä kuin muut oppitunnit. Monien tiedontapojen sisällyttäminen kuului alla esitettyyn projektityöhön. Äänen luonnetta pohdittiin monesta eri näkökulmasta. Oppilas pystyi paneutumaan innostuksensa ajamana enemmän esimer-

kiksi ääneen subjektiivisena ilmiönä, projektin artistiseen osaan tai äänen teoreettiseen tarkasteluun. Oppilaita rohkaistiin ”varjotyöskentelyyn” muun muassa reflektoiden omia asenteitaan ja tekoja, jotka tapahtuvat alitajuisesti, mutta rajoittavat oppimista. Luonnollisesti kursseilla myös keskusteltiin eri opetusmenetelmistä ja pyrittiin ymmärtämään erilaisten lähestymistapojen hyötyjä ja haittoja.

Kurssin aikana oppilaat tekivät myös äänen fysiikkaan liittyvän projektityön: Integraalinen lähestymistapa ääneen (eng. *Integral Approach on Sound*). Projektityön tarkoituksena ei ollut ainoastaan suhtautua ääneen objektiivisena ilmiönä vaan myös subjektiivisesti. Tarkoitus oli laajentaa oppilaiden käsitystä äänestä. Projektissa oli tarkoitus analysoida koko äänen luomisen ja kuulemisen prosessi lähtien liikkeelle syntetisaattoreista, audiosignaalin etenemisestä johdossa, kaiuttimen toimintaperiaatteesta, äänen etenemisestä ilmassa ja saapuen korvan rakenteeseen, neuroimpulssiin ja tietoisuuteen kuulemisesta. Lisäksi käsiteltiin äänen fysiologisia ja psykologisia vaikutuksia. Projektin käytännön osio muodostui oman elektronisen musiikin tuottamisesta, jossa päästiin perehtymään käytännössä muun muassa desibeleihin, taajuuskaistoihin, elektroniikan suodattimiin ja erilaisiin efekteihin.

Kurssien lopuksi 27 yliopisto-opiskelijaa vastasi monivalintakyselylomakkeeseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ja kartoittaa siitä, että pitävätkö yliopisto -opiskelijat integraaliopetusta hyödyllisenä heidän mielestään. Tutkimustuloksiksi saadaan siis sekä yksilön ja kollektiivisen ryhmän sisäisiä perspektiivejä; Integraalisen metodologisen pluralismin mukaan tämä tutkimus sijoittuu alueisiin 1, 3 ja 4.

Tämän työn tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

- (i) Kuinka hyödylliseksi opiskelijat arvioivat integraaliopetuksen olevan oppimisen ja opiskelun näkökulmasta?
- (ii) Kuinka hyödylliseksi opiskelijat arvioivat integraalisen lähestymistavan elämälle yleensä?
- (iii) Kuinka hyödylliseksi oppilaat arvioivat integraaliopetuksen oppilaalle tarjoaman transformatiivisen/kasvun mahdollisuuden potentiaalin?
- (iv) Millaisia opetuksen piirteitä ja tavoitteita opiskelijat pitävät tärkeinä?
- (v) Vaikuttavatko vertailuryhmien sisäiset ryhmät (sukupuoli, ikä, lukukaudet, lukion keskiarvo, yliopiston keskiarvo) tilastollisesti poikkeavasti vastauksiin?

Tutkimuskysymyksiä mukailleen kyselylomakkeen väittämät lajiteltiin seitsemään kategoriaan:

I Integraaliopetuksen hyöty oppimiselle ja opiskelulle

- II Integraalilähestymistavan hyöty elämässä yleensä
- III Integraaliopetuksen transformatiivinen potentiaali (*ennen*)
- IV Integraaliopetuksen transformatiivinen potentiaali (*jälkeen*)
- V Opetuksen piirteet (*ennen*)
- VI Opetuksen piirteet (*jälkeen*)
- VII Muut

Kategorioissa III ja IV sekä V ja VI samaan väittämään on vastattu kahdesta eri perspektiivistä: *ennen* integraaliteoriaan tutustumista ja sen *jälkeen*. VII Muut -kategoriaan sijoitettiin yksittäisiä väittämiä, jotka eivät sopineet muihin kategorioihin.

Kyselylomake oli alun perin englanniksi, mutta tätä työtä varten se käännettiin suomeksi. Kyselylomaketta laatiessa vältettiin negatiivimuotoisia väittämiä, koska niihin vastaaminen on koettu hankalaksi tämän työn tekijän aiemmassa Meksikossa tehdyssä tutkimuksessa (Lähteenmäki 2014). Yleisesti ottaen negatiivimuotoisia väittämiä laitetaan kyselytutkimuksiin varmistamaan vastaajien systemaattisuutta, mutta tässä tapauksessa kyselylomake ei ollut vastaajien äidinkielellä, joten niistä luovuttiin hämmennyksen välttämiseksi.

Kyselylomakkeen taustatietokysymykset, väittämät ja niiden asteikot ovat nähtävissä liitteessä A (ks. s. 105). Kyselylomakkeen väittämät jaoteltiin yllä esitettyihin seitsemään kategoriaan ja niille laskettiin summamuuttujat käyttäen tietyn kategorian kaikkien väittämien keskiarvoja. Talukkoon 5.1 on lueteltu väittämät kategorian mukaan.

Taulukko 5.1: Väittämien ryhmittely seitsemään kategoriaan. Vasemmassa sarakkeessa kategoria ja oikeassa väittämän numero kyselylomakkeessa.

<i>Summamuuttujat / Kategoriat</i>	<i>Väittämät</i>
I Hyödyllisyys opinnoissa	1, 5, 7, 11, 15, 16, 22, 24
II Hyödyllisyys elämässä	2, 3, 4, 6, 9, 10, 12, 14, 18, 19, 20, 23, 26, 28
III Transformatiivinen potentiaali (ennen)	29, 30, 32, 35, 37, 39, 42, 43, 47, 49, 51
IV Transformatiivinen potentiaali (jälkeen)	samat, kuin yläpuolisessa solussa
V Opetuksen ominaispiirteet (ennen)	31, 33, 34, 36, 38, 40, 41, 44, 45, 46, 48, 50, 52
VI Opetuksen ominaispiirteet (jälkeen)	samat, kuin yläpuolisessa solussa
VII Muut	8, 13, 17, 21, 25, 27

Kaikkien kategorioiden väittämiin vastatiin ympyröimällä oppilaan omaa mielipidettä parhaiten kuvaava vaihtoehto Likert-asteikolla, jossa

- 1 = täysin eri mieltä,
- 2 = jokseenkin eri mieltä,
- 3 = ei samaa eikä eri mieltä,
- 4 = jokseenkin samaa mieltä,
- 5 = täysin samaa mieltä.

Kategorioiden III–VI vastauksissa huomioitiin ”ennen” ja ”jälkeen” -perspektiivit tarkoittaen ennen ja jälkeen integraaliteoriaan tutustumista. Näiden kahden perspektiivin tarkoituksena on tarkastella tapahtuneita muutoksia oppilaiden mielipiteissä ja asenteissa.

Aineisto analysoitiin SPSS ohjelmistolla. Analysointi suoritettiin erikseen yllä mainituille seitsemälle eri kategorialle. Kategorioiden laskettiin summamuuttujille keskiarvo, mediaani, moodi, keskihajonta, varianssi, minimi ja maksimi. Summamuuttujien keskiarvoista piirrettiin pylväsdiagrammi.

Summamuuttujista muodostetiin Spearmanin korrelaatiomatriisi. Korrelaatiomatriisin avulla oli tarkoitus määrittää mitkä kategoriat korreloivat tilastollisesti toisensa kanssa. Spearmanin korrelaatio mittaa kahden muuttujan välistä riippuvuutta ilman oletuksia datan jakaumasta. Spearmanin korrelaation oletuksina ovat vähintään järjestys- eli ordinaaliasteikon data ja tulosten tulisi olla monotonisesti riippuvaisia muuttujien välillä.

Tilastollisten testien tarkoituksena oli selvittää eroavatko taustatietokysymyksien avulla luokiteltujen vertailuryhmien vastaukset toisistaan. Vertailuryhminä olivat sukupuoli, ikä, kuinka monta lukukautta oppilas oli opiskellut yliopistossa, lukion kaikkien aineiden keskiarvo ja yliopiston kaikkien aineiden keskiarvo tähän mennessä.

Mann-Whitneyn U-testiä käytettiin selvittämään sitä, että esiintyykö vastauksissa sukupuolien välillä tilastollisesti merkittävää eroa. Mann-Whitneyn U-testissä oletetaan kahden muuttujan olevan tilastollisesti riippumattomia.

Vastausten niukkuuden takia muiden vertailuryhmien tilastollista riippuvuutta tutkittiin käyttämällä yksisuuntaista ANOVA testiä, jolla voidaan määrittää kahden tai useamman riippumattoman ryhmän vastausten tilastollinen eroavaisuus. Yksisuuntaisella ANOVA testillä pyritään selvitetään eroavatko eri vertailuryhmien sisäisten ryhmien vastaukset tilastollisesti toisistaan (Cohen, Manion ja Morrison 2007).

6 Tulokset

Tässä luvussa ensin esitetään kategorioiden summamuuttajien tilastolliset tunnusluvut. Toiseksi tarkastellaan summamuuttajien ”ennen” ja ”jälkeen” perspektiivien muutoksia sekä keskiarvoja pylväsdiagrammien avulla. Kolmanneksi tarkastellaan VII Muut -kategorian väittämiä yksitellen. Neljänneksi tutkitaan eri kategorioiden välisiä riippuvuuksia Spearmannin korrelaatiolla. Viidenneksi käytetään Mann-Whitneyn U-testiä selvittämään sukupuolen merkitystä eri kategorioiden vastauksiin ja esitetään yksisuuntaisen ANOVA analyysin tulokset eri vertailuryhmien sisäisten ryhmien mahdollisille tilastollisille poikkeavaisuuksille eri kategorioihin vastatessa.

6.1 Tilastolliset tunnusluvut

Likert-asteikolla saadun datan analyysi ei ole yksiselitteistä. Likert-asteikko voidaan käsittää olevan joko ordinaaliasteikko tai intervalliasteikko. Jamieson (2004) väittää, että Likert-asteikko on puhtaasti ordinaaliasteikko eikä eri arvojen välistä intervallia voida olettaa samaksi. Ordinaaliasteikon dataa ei tulisi analysoida keskiarvoa ja keskihajontaa käyttäen vaan parhaat estimaatit keskiluvuksi olisivat mediaani tai moodi. Hän myös mainitsee, että ordinaaliasteikon datalle sopivimmat tilastolliset testit ovat non-parametriset testit, kuten Spearmannin korrelaatiokerroin tai Mann-Whitneyn U-testi. Parametriset testit, kuten ANOVA testi, eivät sovellu ordinaaliasteikon dataan.

Carifio ja Perla (2008) sekä Pell (2005) argumentoivat, että Likert-asteikkoa voidaan pitää myös intervalliasteikkona. Täten, olisi täysin validia käyttää myös keskiarvoa ja keskihajontaa tilastollisina tunnuslukuina. Tällöin myös parametristen testien, kuten ANOVA testin tekeminen ja Pearsonin korrelaatiokertoimen laskeminen on mahdollista.

Tässä työssä tilastolliseksi tunnusluvuksi valittiin keskiarvo. Taulukossa 6.1 (ks. s. 86) esitetään tilastolliset tunnusluvut.

Taulukko 6.1: Kategorioiden summamuuttujien tilastolliset tunnusluvut. Vastaajien lukumäärä $n = 27$.

$n = 27$	I Hyödyllisyys opinnoissa	II Hyödyllisyys elämässä	III Transformatiivinen potentiaali (ennen)	IV Transformatiivinen potentiaali (jälkeen)	V Opetuksen ominaispiirteet (ennen)	VI Opetuksen ominaispiirteet (jälkeen)	VII Muut
Keskiarvo	4,34	4,47	3,44	4,52	3,84	4,62	4,35
Mediaani	4,50	4,57	3,27	4,45	3,92	4,77	4,34
Moodi	4,75	4,64	3,27	4,36	4,23	4,92	4,33
Keskihajonta	0,50	0,37	0,51	0,29	0,56	0,30	0,49
Varianssi	0,25	0,14	0,26	0,09	0,32	0,09	0,24
Minimi	3,38	3,64	2,27	3,91	2,54	4,15	3,17
Maksimi	5,00	5,00	4,37	5,00	4,77	5,00	5,00

Keskiarvot, mediaanit ja moodit ovat systemaattisesti yli 4,2 kaikissa muissa paitsi ”ennen” -perspektiivin vastauksissa, joissa ne olivat noin 3,5 luokkaa. Tämä on oletettava, koska ennen tutustumista Integraaliteoriaan voidaan olettaa, ettei oppilaat voineet havaita integraalisen lähestymistavan hyötyjä yhtä tietoisesti kuin siihen tutustumisen jälkeen. Yli 4 arvot keskiarvoissa, mediaaneissa ja moodeissa viittaavat lähtökohtaisesti siihen, että oppilaat kokivat integraaliopetuksen hyödylliseksi.

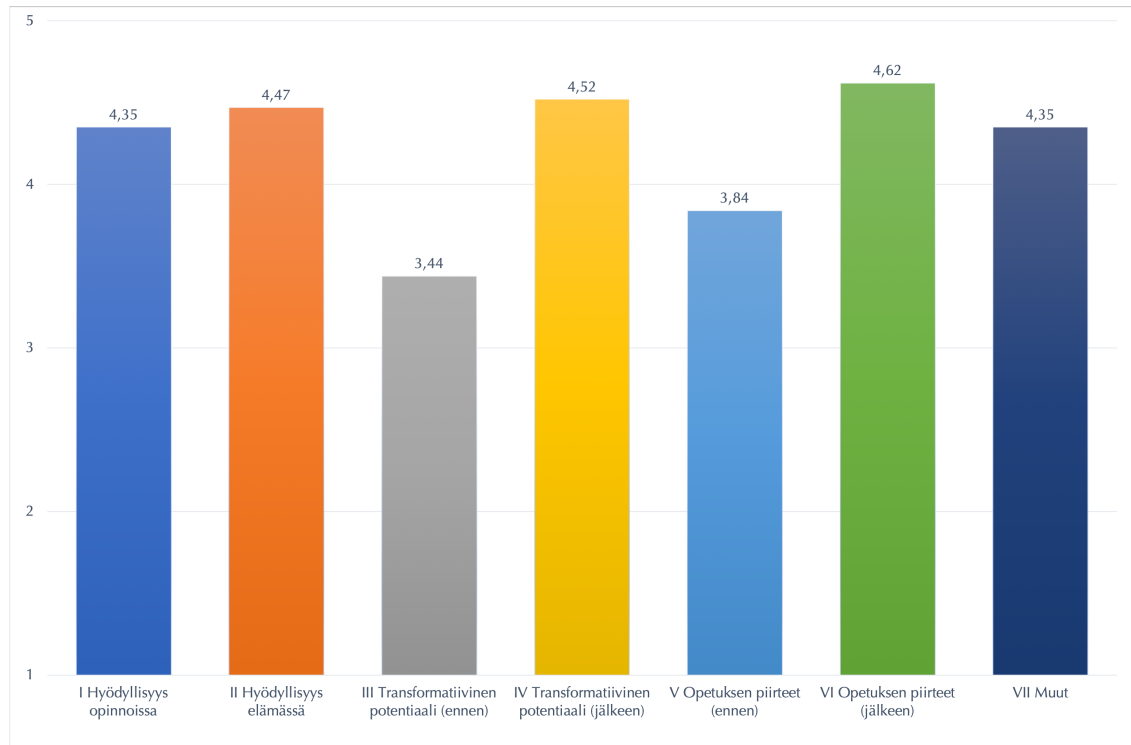
Keskihajonnat asettuivat 0,29–0,50 väliin kaikissa muissa paitsi ”ennen” -perspektiivin vastauksissa, jossa arvot olivat 0,51 ja 0,56. Vastaavasti varianssit asettuivat 0,09 – 0,25 väliin ja ”ennen” -perspektiivin arvot olivat 0,26 ja 0,32. Nähdään siis, että ”ennen” -perspektiivin vastauksissa oli suurempi hajonta.

Minimi vastaus ei ollut alle 3 missään muussa kategoriassa kuin ”ennen” -perspektiivin vastauksissa, joiden arvot olivat 2,27 ja 2,54. Tästä voidaan päätellä, että edes kriittisin vastaaja ei kokenut integraaliopetusta suoranaisesti negatiivisesti vaan ainoastaan neutraalisti. Maksimi vastaus oli aina tasan 5,00 kaikille muille paitsi ”ennen” -perspektiivin vastauksille, joiden arvot olivat nekin 4,37 ja 4,77. Näin ollen ainakin yksi oppilas koki integraaliopetuksen hyödyllisuuden todella voimakkaasti.

6.2 Summamuuttujien tarkastelu

Kuvassa 6.1 (ks. s. 87) havainnollistetaan pylväsdiagrammien avulla eri kategorioiden summamuuttujien keskiarvot. Kuvasta havaitaan, että kategorioiden I, II ja VII keskiarvot ovat kaikissa yli 4,3. Kategorioiden III–VI välillä tarkastellaan keskiarvojen erotusta ”jälkeen” ja ”ennen” perspektiivien välillä.

Kategorioiden IV ja III keskiarvojen erotukseksi saatiin 1,08, ja ”jälkeen” perspektiivin keskiarvo oli 4,52. Oppilaat siis kokivat integraaliopetuksen transformatiivisen potentiaalin hyödylliseksi. Lisäksi oppilaiden mielestä opetuksella tulisi olla integraaliopetuksen kaltaisia piirteitä, koska kategorioiden VI ja V keskiarvojen erotukseksi saatiin 0,78, ja ”jälkeen” perspektiivin keskiarvo oli jopa 4,62.



Kuva 6.1: Kaikkien kategorioiden summamuuttujien keskiarvot.

Tiivistettynä voidaan sanoa, että oppilaat kokivat olevansa jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä väittämien kanssa; pois lukien ”ennen” -perspektiivin kategoriat III ja V. He siis näkivät integraaliopetuksesta ja -lähestymistavasta olevan hyötyä sekä opinnoilleen että elämälleen yleensä. Lisäksi he kokivat integraaliopetuksen auttavan heidän omaa kehitystä ja transformaatiota. He myös näkevät tarpeelliseksi, että opetuksella tulisi olla niitä piirteitä, jotka ovat integraaliopetukselle ominaisia.

6.3 VII Muut -kategorian väittämien keskiarvot yksitellen

VII Muut -kategorian yksittäisistä väittämistä esitellään keskiarvot taulukossa [6.2](#) (ks. s. [88](#)).

Taulukko 6.2: VII. Muut -kategorian yksittäisten väittämien keskiarvot. Vastaajien lukumäärä $n = 27$.

$n = 27$	Keskiarvo
Integraaliteoriaa tulisi opettaa kaikille yliopisto-opiskelijoille.	4,63
Opettajan yksi hyvä ominaisuus on tietoisuus Integraaliteoriasta.	4,67
Yliopisto-opiskelijan on hyödyllistä tietää Integraaliteorian perusteet.	4,44
Mielestäni artikkelit –Introduction to the Integral Approach (and the AQAL map) ja An Overview of Integral Theory: An All-Inclusive Framework for the 21st Century– olivat mielenkiintoisia.	4,37
Mielestäni artikkelit –Introduction to the Integral Approach (and the AQAL map) ja An Overview of Integral Theory: An All-Inclusive Framework for the 21st Century– olivat helppoja ymmärtää.	3,41
Jälkeenpäin ajatellen minulla on positiivinen kokemus ylipäätään työskentelystä Integraaliteorian parissa.	4,56

Opiskelijoiden subjektiivisen mielipiteen mukaan integraaliteoriaa tulisi opettaa myös sellaisenaan yliopistossa (ensimmäisen väittämän keskiarvo 4,63) ja heidän mielestään yliopisto-opiskelijan on hyödyllistä tietää Integraaliteorian perusteet (kolmannen väittämän keskiarvo 4,44. Nämä kohdat viittaavat siihen, että vastaajat kokivat Integraaliteoria kiinnostavaksi ja hyödylliseksi. Lisäksi voidaan päätellä, että Integraaliteorian tarjoaman viitekehyksen avulla oppilaat pystyvät luomaan integraaliseen näkemystä opiskelemistaan ainesta, jolloin ne eivät näyttäytyä sirpaloituneina, toisistaan erillään olevina.

Opiskelijat kokivat, että opettajan olisi hyvä olla tietoinen Integraaliteoriasta (toisen väittämän keskiarvo 4,67). Tämä voi viitata siihen, että Integraalisesti informoitu opettaja pystyy toteuttamaan kokonaisvaltaisempaa, luovempaa ja kiinnostavampaa opetusta, joka motivoi opiskelijaa paremmin kuin perinteisemmät pedagogiset ratkaisut. Lisäksi kokonaisvaltainen ymmärrys voi toimia motivaattorina opiskelijoille.

Oppilaat kokivat Integraaliteoriaan tutustumiseksi luetuiden kahden artikkelin olevan mielenkiintoisia (neljännen väittämän keskiarvo 4,37, mutta ei erityisen helpoiksi ymmärtää vaan viidennen väittämän keskiarvo 3,41 vastaa neutraalia suhtautumista. Valitut johdantoartikkelit Integraaliteoriaan näyttivät siis toimivan hyvin, koska on epätodennäköistä, että ensi lukemalta mikään johdanto Integraaliteoriaan olisi helppo ymmärtää.

Viimeisen väittämän keskiarvo 4,56 antaa ymmärtää, että opiskelijat kokivat Integraaliteorian parissa työskentelyn positiiviseksi. Tämä saattaa viitata siihen, ettei Integraaliteorian viitekehys tai integraaliopetus tuntuneet erillisiltä tai ajanhukalta fysiikan kursseilla sovellettuna vaan ne sopivat hyvin yhteen.

Käsitellään tässä yhteydessä myös projektityöhön (esitelty luvussa 5 ks. s. 81) liittyvä kysymys erikseen. Kategorian I. väittämä numero 24: ”Projektityö auttoi minua saavuttamaan eheämmän ymmärryksen äänestä” sai vastauksien keskiarvoksi 4,33. Tästä voidaan päätellä, että projektityön avulla opiskelijat saivat mahdollisuuden tutustua ääneen monesta eri perspektiivistä ja täten luoda kokonaisvaltaista ymmärrystä äänen luonteesta.

6.4 Kategorioiden välinen riippuvuus

Kategorioiden välistä riippuvuutta tutkittiin non-parametrisellä Spearmanin korrelaatiolla (ks. taulukko 6.3).

Taulukko 6.3: Spearmanin korrelaatiokerroin ρ . Yksisuuntaisen korrelaation merkitsevyys 0,01 tasolla on huomioitu lihavoidulla fontilla. Vastaajien lukumäärä $n = 27$.

$n =$ 27	I Hyö- dyllisyys opinnois- sa	II Hyö- dyllisyys elämäs- sä	III Trans- formatii- vinen po- tentiaali (ennen)	IV Trans- formatii- vinen po- tentiaali (jälkeen)	V Ope- tuksen ominais- piirteet (ennen)	VI Ope- tuksen ominais- piirteet (jälkeen)	VII Muut
I.	1,000	0,804	0,055	0,623	0,271	0,610	0,733
II.	0,804	1,000	0,013	0,743	0,184	0,709	0,632
III.	0,055	0,013	1,000	0,469	0,678	0,397	0,018
IV.	0,623	0,743	0,469	1,000	0,435	0,837	0,586
V.	0,271	0,184	0,678	0,435	1,000	0,311	0,225
VI.	0,610	0,709	0,397	0,837	0,311	1,000	0,593
VII.	0,733	0,632	0,018	0,586	0,225	0,593	1,000

Taulukoon lihavoitujen arvojen avulla voidaan sanoa, että kategoriat I, II, IV, VI ja VII korreloivat toistensa kanssa. Tämä on oletettua, koska ”ennen” -perspektiivin III ja V kategorioiden oletettiin poikkeavan muista kategorioista ja ne korreloivatkin toistensa kanssa, mikä on myös oletettua.

Kategorioiden korrelaatioista voidaan siis päätellä, että mikäli oppilas koki esimerkiksi integraaliopetuksen hyödyn opinnoissaan (kategoria I) niin silloin hän koki hyödyn myös muissa I kategorian kanssa korreloivissa kategorioissa II, IV, VI ja VII. Tulos voidaan tulkita siten, että integraaliopetus saattaa laukaista laaja-alaisen hyödyn vaikutuksen eivätkä hyödyt rajoitu kapealle sektorille, kuten pelkästään opintoihin vaan myös elämään ja itsensä kehitykseen.

6.5 Vertailuryhmien vaikutus vastauksiin

Seuraavia tilastollisia testejä varten kyselytutkimukseen vastaajat asetettiin viiteen vertailuryhmään:

1. Sukupuoli
2. Ikä
3. Lukukaudet
4. Lukion keskiarvo
5. Yliopiston keskiarvo

Mann-Whitneyn U-testiä käytettiin selvittämään sukupuolen merkitystä eri kategorioiden vastauksiin. Kaikkien muiden luokkien merkitystä tutkittiin yksisuuntaisella ANOVA analyysillä. Vertailuryhmät jäivät niin pieniksi, ettei tilastollista poikkeavuutta synny.

Mann-Whitneyn U-testin *Mean Rank* -arvot on esitetty taulukossa [6.4](#).

Taulukko 6.4: Mann-Whitneyn U-testin Mean Rank arvot.

	Sukupuoli	N	Mean Rank
I. Hyödyllisyys opinnoissa	nainen	9	11,11
	mies	18	15,44
II. Hyödyllisyys elämässä	nainen	9	12,28
	mies	18	14,86
III. Transformatiivinen potentiaali (ennen)	nainen	9	14,44
	mies	18	14,83
IV. Transformatiivinen potentiaali (jälkeen)	nainen	9	11,22
	mies	18	15,39
V. Opetuksen ominaispiirteet (ennen)	nainen	9	15,44
	mies	18	13,28
VI. Opetuksen ominaispiirteet (jälkeen)	nainen	9	13,56
	mies	18	14,22
VII. Muut	nainen	9	13,78
	mies	18	14,11

Mean Rank arvoja tarvitaan muodostamaan seuraava taulukko [6.5](#) (ks. s. [91](#)), josta nähdään Mann-Whitneyn U tunnusluvut ja α_2 arvot eri kategorioille.

Sukupuolella ei löytynyt tilastollista poikkeavuutta vastauksiin taulukon [6.5](#) mukaan. Taulukon α_2 mittaa poikkeako sukupuolien summamuuttujien Mean Rank arvot tilastollisesti merkittävästi toisistaan 2-suuntaisella jakaumalla mitaten. Kaikkien

kategorioiden α_2 arvoja vertailemalla havaitaan $\alpha_2 > 0,05$, joten summamuuttujien Mean Rank arvot eivät poikkea tilastollisesti toisistaan kaksisuuntaisella jakaumalla mitaten. Havaintona mainittakoon, että Mean Rank arvot eivät myöskään poikkeaisi toisistaan yksisuuntaisella jakaumalla mitaten, koska $\alpha_1 = \frac{\alpha_2}{2} > 0,05$.

Taulukko 6.5: Mann-Whitneyn U testin tulokset.

	I Hyödyllisyys opinnoissa	II Hyödyllisyys elämässä	III Transformatiivinen potentiaali (ennen)	IV Transformatiivinen potentiaali (jälkeen)	V Opetuksen ominaispiirteet (ennen)	VI Opetuksen ominaispiirteet (jälkeen)	VII Muut
Mann-Whitney U	55,0	65,5	78,0	56,0	68,0	77,0	79,0
α_2	0,194	0,433	0,900	0,212	0,527	0,860	0,940

Yksisuuntaisella ANOVA analyysillä tutkittiin muita vertailuryhmiä. Tulokset ovat annettu taulukossa 6.6 (ks. s. 92).

Taulukko 6.6: Yksisuuntaisen ANOVA analyysin tulokset.

	Ikä		Lukukaudet		Lukion keskiarvo		Yliopiston keskiarvo	
	F	ρ	F	ρ	F	ρ	F	ρ
I Hyödyllisyys opinnoissa	0,555	0,650	0,958	0,429	1,316	0,295	1,188	0,344
II Hyödyllisyys elämässä	0,115	0,950	1,340	0,286	0,680	0,613	0,398	0,808
III Transformatiivinen potentiaali (ennen)	0,492	0,691	0,358	0,784	0,304	0,872	0,672	0,618
IV Transformatiivinen potentiaali (jälkeen)	1,997	0,142	0,744	0,537	0,674	0,617	0,757	0,564
V Opetuksen ominaispiirteet (ennen)	0,513	0,677	0,324	0,808	0,332	0,853	1,982	0,133
VI Opetuksen ominaispiirteet (jälkeen)	0,995	0,413	0,660	0,585	0,865	0,500	0,911	0,475
VII Muut	2,533	0,082	1,119	0,362	1,847	0,156	1,929	0,141

Kahden muuttujan tilastollista riippuvuutta mitataan ρ arvojen perusteella. Nyt $\rho > 0,05$ kaikkien vertailuryhmien ja kategorioiden välillä, joten voidaan todeta, että vertailuryhmien sisäisten ryhmien välillä ei ole tilastollisia eroja analysoidessa niiden suhdetta seitsemään kategoriaan. Tästä syystä ei ole tarvetta tehdä Post Hoc testiä, jolla selvitettäisiin mahdolliset vertailuryhmien sisäisten ryhmien eroavaisuudet tietyssä kategoriassa. Vertailuryhmien sisäiset ryhmät ovat esillä taulukossa [6.7](#) (ks. s. [93](#)).

Taulukko 6.7: Vertailuryhmien sisäiset ryhmät. Ryhmien välisten vastauksien ei havaittu poikkeavan tilastollisesti merkittävästi toisistaan. Meksikossa arvosanat määräytyvät välillä 0 – 100, ja läpipääsyraja on normaalisti 60, mutta yksityisissä yliopistoissa –missä tämä tutkimus suoritettiin– yleensä 70.

Ikä		Lukukaudet		Lukion keskiarvo		Yliopiston keskiarvo	
Ryhmä	N	Ryhmä	N	Ryhmä	N	Ryhmä	N
18-19	8	1	0	100-95	6	100-95	1
19-20	8	2	19	95-90	12	95-90	11
20-21	9	3	1	90-85	4	90-85	11
21-22	2	4	4	85-80	4	85-80	3
yli 22	0	5	3	80-75	1	80-75	1

ANOVA analyysin tuloksia mukaillen voidaan tiivistää, että opiskelijat kokivat integraaliopetuksen hyödyt riippumatta iästä, opiskeluista lukukausista yliopistossa, lukion keskiarvosta ja yliopiston keskiarvosta. Tämä saattaa viitata siihen, että integraaliopetus voisi olla saumatonta implementoida kouluihin pedagogiseksi menetelmäksi, koska opiskelijat kokevat sen hyödyt riippumatta vertailuryhmistä. Toisaalta tässä tutkimuksessa vertailuryhmät jäivät niin pieniksi, ettei niistä saada esille tilastollisia poikkeavaisuuksia, joten jatkossa vastaavissa tutkimuksissa vastaajien lukumäärää suositellaan nostettavaksi.

6.6 Tuloksien tiivistelmä

Oppilaat kokivat Integraaliteorian parissa työskentely ylipäättään hyvin positiiviseksi kokemukseksi. He arvioivat Integraaliopetuksen hyödylliseksi niin opintojen kuin elämän näkökulmastaakin. He arvioivat integraaliopetuksen transformatiivisen potentiaalin korkeaksi ja siten se voi tarjota opiskelijoille kasvun mahdollisuuden nostoen esille ihmisyyden ominaisuuksia, joissa havaitaan kehitystä.

Opiskelijat pitivät integraaliopetuksen mukaisia ominaispiirteitä tärkeinä opetukselle. He myös kokivat opettajan hyväksi ominaisuudeksi tietoisuuden Integraaliteoriasta. Lisäksi oppilaiden arvioivat, että Integraaliset projektityöt voivat auttaa heitä ymmärtämään käsiteltävän ilmiön kokonaisvaltaisemmin. Millään tutkituilla vertailuryhmien (sukupuoli, ikä, opiskelulukukausien lukumäärä yliopistossa, lukion keskiarvolla ja yliopiston keskiarvolla) sisäisillä ryhmillä ei havaittu tilastollisesti poikkeavia vastauksia keskenään.

Seuraavassa luvussa jatketaan näiden tuloksien tulkinnalla Integraaliteorian näkökulmasta ja annetaan johtopäätökset.

7 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Integraaliteoria ei ole tieteellisesti hyväksytty tai ajankohtaisin tutkielman aihe, mutta sen viesti on ajaton: ilman kaikkien ihmisyyden kaikkien osapuolten huomioon ottamista ihmisestä ei kehity tasapainoista ja kaikkien elävien olentojen harmonista tasapainoa tukevaa yksilöä. Wilber (2000b) nojautuu nonduaalisiin viisaperinteisiin ja esittää, että ihminen on sirpaloituneessa ja epäintegraalisessa tilassa. Tässä työssä tarkastellaan integraaliopetuksen potentiaalia huomioida kaikki ihmisyyden osapuolet opetuksessa ja siten toimia perustana tasapainoiselle kehitykselle.

G. P. Hampson (2010) arvioi koulutuksen jääneen rationaaliselle tasolle. Ferrer, Romero ja Albareda (2010) lisäävät, että koulutus keskittyy kognitiivisen linjan kehitykseen eikä muita kehityslinjoja huomioida tasapainoisesti. Tämän perusteella koulutuksessa ei huomioida kaikkia ihmisyyden osapuolia –tai Integraaliteorian perspektiivistä koko AQAL matriisia. Koska erityisesti sisäisiä neljänneksiä ei oteta huomioon opetuksessa niin nykyinen opetus ei pysty luomaan oppilaalle mahdollisuuksia kohti tasapainoista ja viisauden määrittelemää ihmisyyttä. Integraaliteorian mukaan sisäiset ja ulkoiset neljännekset ovat erottamattomia osia toisistaan eikä tasapainoa voida saavuttaa, ellei molempien puolien tärkeää roolia tiedosteta. Integraaliteorian näkökulmasta tulkiten ihmiskunnan suuret ongelmat voidaan katsoa johtuvan pääosin sisäisten neljänneksien ongelmista, jotka projisoituvat ulkopuolelle.

Tämän tutkielman myötä opettajille ja opetuksen ja oppimisen tutkijoille sekä muille opetusalan ammattilaisille välittyy kutsu uskaltautumaan uudenlaiseen ajattelun ja havainnoinnin tapoihin ja soveltamaan mahdollisimman integraalista ymmärrystä itselleen, oppilailleen ja opetukselleen. Tässä tutkielmassa pohditaan miten opetus voisi toimia perustana viisausyhteiskunnalle. Lisäksi pyritään osoittamaan opetuksen tärkeä rooli kohti tasapainoiseen ihmisyyteen kasvamista.

Tämän tutkielman tavoite oli kartoittaa Integraaliteorian käyttökelpoisuutta viitekehyksenä opetukselle. Empiirisessä osassa tutkittiin yliopisto-opiskelijoiden mieltä integraaliopetuksesta.

Integraaliteorian laajuus takaa sovelluskohteiden löytymisen opetuksen monilta tasoilta aina ala-asteelta yliopistoon. Integraaliteorian käyttö viitekehyksenä takaa inspiroituneille opettajille mahdollisuuden tarkastella kriittisesti oman opetuksensa ja opetussuunnitelman puuttuvia tai heikkoja elementtejä ja siten laajentaen omaa pedagogista kyvykkyyttään. Integraaliopetuksen avulla opetuksesta tulee koko AQAL matriisin peittävä kokonaisvaltainen kokemus, mikä antaa oppilaille ja opettajille kasvun mahdollisuuden.

Heikkinen (2010) arvioi integraaliopetuksen tarjoavan motivoivan kentän muun muassa psykologian, kognitiotiede ja aivotutkimuksen yhdistämisellä opetuksen hyödyk-

si. Integraaliteorian viitekehys voi auttaa oppilasta saavuttamaan eheän ymmärryksen eri oppiainesta, itsestään ja ympäröivästä maailmasta.

Integraaliopetuksen tarkoitus ei ole opetella ulkoa AQAL matriisia vaan opettajan käyttää Integraaliteoriasta saatavaa tietoa taidokkaasti muokkaamaan opetusprosessi integraalisemmaksi. Integraaliteorian kokonaisvaltaisuus auttaa niin oppilasta kuin opettajaakin tulemaan tietoiseksi ihmisyyden moniulotteisuudesta ja tavoittelemaan ymmärrystä kaikissa neljänneksissä myös koulumaailman ulkopuolella. Tuloksien mukaan oppilaat kokivat integraaliopetuksen hyödyn niin opiskelun kuin elämänkin näkökulmasta. Tästä voidaan päätellä, että opiskelijat motivoituivat laaja-alaisesti integraaliopetuksen siivittämistä.

Integraaliopetus luo oppilaalle mahdollisuuden tutustua ja kehittää kaikkia AQAL matriisin elementtejä itsessään. Täten, varmistetaan ettei mitään ihmisyyden osapuolta absolutisoida tai mitätöidä. On selvää, ettei tasapainoista kehitystä voi tapahtua, ellei edes tiedosteta ihmisyyden monia osapuolia ja että mitä voisi ylipäänsä kehittää. Melkein kaikki Meksikossa opettamani ensimmäisten vuosien yliopistopuolueopiskelijat identifioivat itsensä rationaaliselle tasolle. Heille tuli suuren yllätyksenä se, että korkeampi tasokehitys on edes mahdollista. Heille selvisi vasta tasosta puhuttaessa, että ihmiset kehittyvät läpi monien tasojen eikä rationaalisessa tasossa ole sinänsä mitään ”parempaa” tai ”oikeampaa” kuin missään muussakaan kehitystasossa.

Tämä työn tutkimuksellinen tiedonhankinta keskittyi metodologioiltaan alueisiin 1. ja 3.; siis yksinomaan oppilaiden subjektiivisiin mielipiteisiin. Tulokset analysoitiin alueen 4 metodologialla, jossa kollektiivista kokonaisuutta tarkastellaan ulkopuolelta. Tulevaisuudessa tutkimusta voi laajentaa ottamalla huomioon muitakin IMP metodologioita; alueen 6 empiirisiä havaintoja voidaan käyttää tutkiessa sitä, miten integraaliopetus vaikuttaa käytännössä esimerkiksi arvosanoihin.

Tutkimuksessa selvisi, että opiskelijat arvioivat integraaliopetuksen hyvin positiiviseksi kokemukseksi. Se koettiin hyödylliseksi lähestymistavaksi sekä opintojen että elämän kannaltakin. Integraaliteorian mukaan integraalisiin ideoihin ja ajatuksiin voidaan suhtautua vastahakoisesti, jos oppilas on monta tasoa alempana integraalistasosta eikä näin pysty kunnolla käsittämään integraalisia ideoita. Nyt kuitenkin näyttäisi siltä, että opiskelijat suhtautuivat integraalisiin ideoihin myönteisesti. Tämä saattaa heijastaa sitä, että yliopisto-opiskelijoiden tasokehitys olisi vähintään rationaalinen ja osittain pluralistinen. Täten, voidaan päätellä lukion olevan oikea oppiaste opiskelijoille alkaa luomaan integraalista käsitystä itsestään ja ympäröivästä maailmasta ja soveltamaan integraalisia ideoita aktiivisesti suoraan opetussuunnitelmaan. Alemmilla oppiasteilla integraaliopetusta voisi hyödyntää passiivisesti opettajan johdolla.

Opiskelijat arvioivat integraaliopetuksen transformatiivisen hyödyn korkeaksi. Integraaliteorian mukaan tasokehityksessä voidaan mennä eteenpäin jouhevasti, jos esimerkiksi pluralistinen opiskelija saa opetuksessa virikkeitä integraaliselta tasolta. Opiskelija siis haastetaan laajentamaan ymmärrystään ja käsittämään itsensä dynaamisena prosessina, joka voi kehittyä monin tavoin. Ymmärrettävästi tasokehitys ei ole jouhevaa, jos opiskelija ei saa tarvittavia virikkeitä, ideoita ja tehtäviä seuraavalta tasolta. Tulosten valossa voidaan sanoa opiskelijoiden tulleen tietoisiksi siitä, että rationaalinen taso ei ole ainoa olemassa oleva taso vaan kehitys on mahdollista. Tulosten perusteella voidaan tulkita, että oppilaiden perspektiivit siirtyivät yli ensimmäisen portaan tasoista, joilla on ominaista se, että ihminen kokee oma tasonsa ainoaksi ”oikeaksi”.

Opiskelijat pitivät integraaliopetuksen mukaisia piirteitä tärkeinä opetukselle. Tämä voi viitata siihen, että opiskelijat kokevat perinteisen opetuksen olevan yksinkertaista tiedon siirtämistä ilman syvempää merkitystä. Opiskelijat arvioivat, että opetuksessa tulisi tuoda mahdollisimman laaja-alaisesti esille kaikki ihmisyyden eri puolet. Integraaliteorian valossa opiskelijat katsovat, että koko AQAL matriisin kattaminen opetuksessa olisi relevanttia.

Opiskelijat arvioivat opettajan tietoisuuden Integraaliteoriasta opettajan positiiviseksi meriitiksi. Tähän voi olla monia syitä, mutta käytännössä voidaan olettaa, että integraaliopetuksesta tietoinen opettaja olisi siis opiskelijoiden silmissä parempi opettaja kuin tavallisempia opetusmenetelmiä seuraava opettaja. Opiskelijat näyttäisivät havaitsevan muutoksen luokkahuone- ja vuorovaikutusdynamiikassa sekä opetuksen tavoitteissa opiskeltaessa integraalisesti informoidun opettajan kanssa. Tämä yhdessä opettajan esimerkin kanssa näyttäisivät toimivan ponnahduslautana oppilaan oman mielenkiinnon ja motivaation kasvamiseen.

Opiskelijat arvioivat integraalisen projektityön auttavan heitä saavuttamaan eheämmän ymmärryksen projektin aiheena olevasta ilmiöstä. Integraaliteorian mukaan projektityöhön voidaan sisällyttää –riippuen projektin laajuudesta– monia IMP metodologioita, eri perspektiivejä ja niin objektiivista analyysiä kuin subjektiivista tulkintaa. Täten, voidaan yhdistää esimerkiksi kriittisen ajattelun, rationaalisen analyysin, taiteellisuuden ja luovuuden parhaat puolet yhden projektin alle. Täten, opiskelijat saattavat itse havahtua siihen, miten jokainen ilmiö nousee esiin kaikissa neljänneksissä.

Vertailuryhmien (sukupuoli, ikä, opiskelulukukausien lukumäärä yliopistossa, lukion keskiarvolla ja yliopiston keskiarvolla) sisäisillä ryhmillä ei havaittu tilastollisesti poikkeavia vastauksia keskenään. Tästä voidaan päätellä, että integraaliopetuksen hyödyt koettiin riippumatta vertailuryhmien sisäisistä ryhmistä. Näin ollen, integraaliopetuksesta voidaan katsoa olevan hyötyä hyvin moninaisissakin oppimisympäristöissä monenlaisille oppijoille niin, että oppilaiden oma tasokehitys huo-

mioidaan. Toisaalta pitää huomioida, että vertailuryhmät jäivät niin pieniksi, että tilastolliset poikkeavuudet ilmenevät epätodennäköisesti niin pienissä otoksissa.

Integraaliopetuksella voidaan saavuttaa kokonaisvaltaisen opetuksen tavoitteet, koska integraaliopetuksessa pyritään huomioimaan kaikki ihmisyyden osapuolet AQAL matriisin muodossa. Oppilaiden subjektiiviset kokemukset ja mielipiteet voivat viitata siihen, että integraaliopetusta voidaan pitää yhtenä potentiaalisena vaihtoehtona tulevaisuuden todelliseksi kokonaisvaltaiseksi opetusmenetelmäksi. Tosin integraaliopetuksen tulisi resonoida kaikissa neljänneksissä, jotta se voisi saavuttaa vakiintuneen aseman; pelkästään oppilaiden mielipide ei riitä vaan sitä tukemaan tarvitaan integraalinen oppimiskulttuuri ja -instituutiot ja tietysti myötämieliset opettajat, vanhemmat ja koulutuspoliittiset päätökset.

Kyselytutkimuksessa käytetyt väittämät olivat työn tekijän luomia. Kirjallisuudesta ei löytynyt valmiita väittämiä oppilaiden subjektiivisten kokemusten mittaamiseen integraaliopetuksesta. Väittämät pyrittiin rakentamaan niin että ne kattaisivat tutkimuksen seitsemän kategorian mahdollisimman hyvin. Tästä syystä kyselylomakkeessa oli 52 väittämää ja siten se oli suhteellisen pitkäkestoinen, noin 40 minuuttia.

Kaikkiin väittämiin vastattiin käyttämällä Likert-asteikkoa. Jamieson (2004) väittää, että Likert-asteikkoa tulisi pitää ordinaaliasteikkona, koska eri arvojen välistä intervallia ei voi pitää samana. Ordinaaliasteikon datan keskilukuna ei myöskään tulisi käyttää keskiarvoa tai keskihajontaa. Hän lisää, että ordinaaliasteikon dataa tulisi analysoida vain non-parametriset testejä, kuten Spearmannin korrelaatiokerroin tai Mann-Whitneyn U-testiä, käyttäen. Toisaalta Carifio ja Perla (2008) sekä Pell (2005) argumentoivat, että Likert-asteikkoa voidaan pitää myös intervalliasteikkona. Näin ollen, keskiarvoa ja keskihajontaa voitaisiin käyttää tilastollisina tunnuslukuina. Lisäksi parametristen testien, kuten ANOVA testin tekeminen ja Pearsonin korrelaatiokertoimen laskeminen olisi mahdollista. Tässä työssä on pitäyditty jälkimmäisessä tulkinnassa, jonka mukaan keskiarvoa voidaan käyttää tilastollisena tunnuslukuna Likert-asteikolla mitaten.

Haluttu mittari ei välttämättä mittaa täysin haluttua asiaa, koska opiskelijoiden integraaliopetukseen suhtautumisen myötämielisyyteen voi vaikuttaa se, että mikä tahansa uusi lähestymistapa nähdään kiinnostavaksi totuttujen vanhojen opetusmenetelmien rinnalla. Lisäksi tutkimuksen tekijä oli samalla oppilaiden opettaja, mikä saattoi vaikuttaa myötämielisesti oppilaiden vastauksiin. Lisäksi ei voida pitää varmana sitä, että opiskelijat olisivat täysin ymmärtäneet sitä mistä integraaliopetuksessa on kyse. Oppilaille saattoi hyvinkin tulkita integraaliopetuksen olevan lyhyen opetuskokeilun jälkeen jotain muuta kuin mitä se todellisuudessa on. Näin ollen, opiskelijat olisivat siis vastanneet omaan tulkintaansa integraaliopetuksesta eikä integraaliopetukseen sinänsä.

Aiemmassa tutkimuksessa (Lähteenmäki 2014) havaittiin, että meksikolaiset vastasivat asteikolla 1–7 aina noin yhtä kertaluokkaa suuremaksi kuin mitä suomalaiset. He siis saattavat ilmaista kyselytutkimuksissa systemaattisesti positiivisempia asenteita kuin suomalaiset. Tästä voidaan päätellä, että jos sama tutkimus suoritettaisiin Suomessa niin saadut summamuuttujien keskiarvot eivät välttämättä olisi niin korkeita.

Mahdolliset tulevat tutkimukset integraaliopetusta voivat suuntautua mille tahansa integraaliopetuksen osa-alueelle: integraalipedagogia (oppiminen, opetus, arviointi, metodologia), integraaliopetussuunnitelma (kurssien suunnittelu, opettajan koulutuksen suunnittelu), integraalioppiminen ja -tutkimus (tutkimus IMP:a hyödyntäen, opetusinstituutiot, kehityksellinen rooli). Olisi mielenkiintoista esimerkiksi kehittää arviointia ottaen huomioon muitakin piirteitä tai linjoja, kuin kognitiivisen suorittamisen tai miten opettajien koulutus tulisi suunnitella, jotta opettajat saisivat parhaat mahdolliset työkalut toimia integraalisina opettajina. Lisäksi integraaliopetuksesta kiinnostuneiden opetusinstituutioiden verkkoa tulisi kerätä ja laajentaa, jotta integraaliopetusta päästäisiin todella kehittämään.

Vaikka tässä työssä on käytetty pelkästään Wilberin Integraaliteoriaa viitekehyksenä niin todennäköisesti postformaalissa integraaliopetuksessa kaikkien integraalisten ajattelijoiden inspiraatiot ja vahvuudet täydentävät toisiaan. Tällä tavoin integraaliopetus voi kehittyä yhdestä tietystä teoriasta riippumatta.

Viitteet

- Anon (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. 4. painos. ISBN 978-952-13-5999-6 (pdf). Opetushallitus.
- Anthony, M. (2006). "Representations of integrated intelligence within classical and contemporary depictions of intelligence and their educational implications". Tohtorinväitöskirja. The University of the Sunshine Coast.
- Astin, A. ja Reams, J. (2010). "Alexander Astin in Conversation with Jonathan Reams: Spirituality and Integral Thought in Higher Education". Teoksessa: *Integral Education: New Directions on Higher Learning*. Toim. S. Esbjörn-Hargens, J. Reams ja O. Gunnlaugson. State University of New York Press, Albany.
- Beck, D. E. ja Cowan, C. C. (1996). *Spiral Dynamics: Mastering Values, Leadership and Change*. Blackwell Publishing.
- Bhaskar, R., toim. (2015). *Metatheory for the Twenty-First Century. Critical Realism and Integral Theory in Dialogue*. Toim. S. Esbjörn-Hargens. Toim. N. Hedlund. Toim. M. Hartwig. Ontological Explorations. Routledge. ISBN: 978-0415820479.
- Bohman, J. ja Rehg, W. (2017). "Jürgen Habermas". Teoksessa: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Toim. E. N. Zalta. Fall 2017. Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Bowman, K. J. (2014). "Correcting Improper Uses of Perspectives, Pronouns, and Dualities in Wilberian Integral Theory: An Application of Holarchical Field Theory". *Integral Review* 10.1.
- Brown, R. P. ja Gerbarg, P. L. (2009). "Yoga Breathing, Meditation, and Longevity". *Annals of the New York Academy of Sciences*. Longevity, Regeneration, and Optimal Health Integrating Eastern and Western Perspectives 1172.1, s. 54–62. DOI: [10.1111/j.1749-6632.2009.04394.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04394.x).
- Brys, Z. ja Bokor, P. (2013). "Evaluation of Ken Wilber's Integral Psychology From a Scientific Perspective". *Journal of Spirituality in Mental Health* 15.1, s. 19–33. DOI: [10.1080/19349637.2012.737685](https://doi.org/10.1080/19349637.2012.737685).
- Carifio, J. ja Perla, R. (2008). "Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales". *Medical Education* 43, s. 1150–1152. DOI: [10.1111/j.1365-2923.2008.03172.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03172.x).
- Clarke, V. B., toim. (2019). *Integral Theory and Transdisciplinary Action Research in Education*. IGI Global.
- Cohen, L., Manion, L. ja Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6. painos. Routledge. ISBN: 0-203-02905-4.
- Cook-Greuter, S. (2013). "Assumptions vs. Assertions: Separating hypotheses from Truth in the Integral Community". *Journal of Integral Theory and Practice*, 8.3 & 4, s. 227–236.

- Crittenden, J. (2007). "Integral Character Education". *AQAL: Journal of Integral Theory and Practice* 2.2, s. 6–25.
- Davis, N. T. (2010a). "Expanding Our Vision in the Teaching and Design of University Science – Coming to Know Our Students". Teoksessa: *Integral Education: New Directions on Higher Learning*. Toim. S. Esbjörn-Hargens, J. Reams ja O. Gunnlaugson. State University of New York Press, Albany.
- (2010b). "Matching Educational Intentions with Assessment Using an Integral Map". Teoksessa: *Integral Education: New Directions on Higher Learning*. Toim. S. Esbjörn-Hargens, J. Reams ja O. Gunnlaugson. State University of New York Press, Albany.
- Davis, N. T. ja Callihan, L. P. (2013). "Integral methodological pluralism in science education research: valuing multiple perspectives". *Cultural Studies of Science Education* 8.3. DOI 10.1007/s11422-012-9480-5, s. 505–516.
- Doktor, J. L. ja Mestre, J. P. (2014). "Synthesis of discipline-based education research in physics. PHYSICS EDUCATION RESEARCH 10". *PHYSICAL REVIEW SPECIAL TOPICS*. American Physical Society. DOI: [10 . 1103 /PhysRevSTPER . 10 . 020119](https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.10.020119). Supplement Material.
- Esbjörn-Hargens, S. (2006). "Integral Research: A Multi-Method Approach to Investigating Phenomena". *Constructivism in Human Sciences* 11.1, s. 88–116.
- (2007). "Integral Students, Integral Classroom: Applying Integral Theory to Education". *AQAL: Journal of Integral Theory and Practice* 2.2, s. 72–103.
- (tammikuu 2009). "An overview of integral theory: an all inclusive framework for the 21st century". Integral Institute Resource Paper # 1, s. 1–24.
- toim. (2010a). *Integral Theory in Action: Applied, Theoretical, and Constructive Perspectives on the AQAL Model*. ISBN10: 1-4384-3385-9. State University of New York Press, Albany.
- (2010b). "Integral Theory in Service of Enacting Integral Education: Illustrations from an Online Graduate Program". Teoksessa: *Integral Education: New Directions on Higher Learning*. Toim. S. Esbjörn-Hargens, J. Reams ja O. Gunnlaugson. State University of New York Press, Albany.
- Esbjörn-Hargens, S., Reams, J. ja Gunnlaugson, O., toim. (2010a). *Integral Education: New Directions on Higher Learning*. State University of New York Press, Albany.
- (2010b). "The Emergence and Characteristics of Integral Education: An Introduction". Teoksessa: *Integral Education: New Directions on Higher Learning*. Toim. S. Esbjörn-Hargens, J. Reams ja O. Gunnlaugson. State University of New York Press, Albany.
- Ferrer, J., Romero, M. ja Albareda, R. (2010). "Integral Transformative Education: A Participatory Proposal". Teoksessa: *Integral Education: New Directions on Higher*

- Learning*. Toim. S. Esbjörn-Hargens, J. Reams ja O. Gunnlaugson. State University of New York Press, Albany.
- Gardner, H. (1983/2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- (1993/1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. ISBN: 9780465025107.
- Gidley, J. M. (2012). "Evolution of education: From weak signals to rich imaginaries of educational futures". *Futures* 44. DOI: 10.1016/j.futures.2011.08.006, s. 46–54.
- Gidley, J. M. ja Hampson, G. (2008). "Integral perspectives on school educational futures". Teoksessa: *Alternative Educational Futures: Pedagogies for an Emergent World*. Sense Publications, s. 253–268.
- Gidley, J. M. (2008). "Evolving education: a postformal-integral-planetary gaze at the evolution of consciousness and the educational imperatives". Tohtorinväitöskirja. Southern Cross University.
- (2016). *Postformal Education: A Philosophy for Complex Futures*. Toim. S. R. Steinberg. DOI 10.1007/978-3-319-29069-0. Springer Nature.
- Gilligan, C. (1993). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press. ISBN: 9780674445444.
- Graves, C. W. (1970). "Levels of Existence: an Open System Theory of Values". *Journal of Humanistic Psychology* 10. DOI: 10.1177/002216787001000205.
- Gunnlaugson, O. (2010). "Opening Up the Path of Integral Education: Reflections on a Case Study in Changing from a Holistic to Integral Colleges". Teoksessa: *Integral Education: New Directions on Higher Learning*. Toim. S. Esbjörn-Hargens, J. Reams ja O. Gunnlaugson. State University of New York Press, Albany.
- Haigh, M. (2013). "AQAL Integral: a holistic framework for pedagogic research". *Journal of Geography in Higher Education* 37.3, s. 174–191.
- Haigh, M. ja Clifford, V. A. (lokakuu 2011). "Integral vision: a multi-perspective approach to the recognition of graduate attributes". *Higher Education Research & Development* 30. DOI: 10.1080/07294360.2011.598448, Vol. 30, No. 5, 2011, 573–584.
- Hampson, G. P. (2010). "Regenerating integral theory and education : postconventional explorations". Tohtorinväitöskirja. Southern Cross University.
- Heikkinen, K. (2010). "Integral Mind, Brain, and Education". Teoksessa: *Integral Education: New Directions on Higher Learning*. Toim. S. Esbjörn-Hargens, J. Reams ja O. Gunnlaugson. State University of New York Press, Albany.
- Jamieson, S. (2004). "Likert scales: how to (ab)use them". *Medical Education* 38, s. 1212–1218. DOI: [10.1111/j.1365-2929.2004.02012.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2004.02012.x).
- Kegan, R. (1994). *In over our heads. The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Koestler, A. (1967). *The Ghost in the Machine* (1990 reprint ed.) London: Hutchinson (Penguin Group).
- Kraut, R. (2017). "Plato". Teoksessa: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Toim. E. N. Zalta. Fall 2017. Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Kyabgon, T. (2004). *Mind at Ease: Self-Liberation through Mahamudra Meditation*. Shambhala.
- Kärnä, P. (2009). "Kokonaisvaltainen fysiikanopetus peruskoulussa fysiikan valinnaiskurssilla". ISBN 978-952-10-4225-6. Tohtorinväitöskirja. University of Helsinki.
- Lawlor, L. (2018). "Jacques Derrida". Teoksessa: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Toim. E. N. Zalta. Summer 2018. Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Lähteenmäki, H. (2014). *Kahden kulttuurin mindset ja universaalit luonteenhyveet*. Tekninen raportti. Helsingin Yliopisto.
- Mahmoudi, S. et al. (2012). "Holistic Education: An Approach for 21 Century". *International Education Studies* 5.2. DOI: 10.5539/ies.v5n3p178, s. 178–186.
- Martin, J. A. (2008). "Integral Research as a Practical Mixed-Methods Framework: Clarifying the Role of Integral Methodological Pluralism". *Journal of Integral Theory and Practice* 3.2.
- Maslow, A. H. (1943). "A Theory of Human Motivation". *Psychological Review*, s. 370–396.
- (1993). *The Farther Reaches of Human Nature*. Penguin.
- McIntosh, S. (2013). *Integral Consciousness and the Future of Evolution*. Paragon House.
- Morgan, D. (2011). "Beyond epistemological pluralism: Towards an integrated vision of the future". *Futures* 43, s. 809–819.
- Murray, T. (2009). "What is the Integral in Integral Education? From Progressive Pedagogy to Integral Pedagogy". *Integral Review* 5.1.
- Nakagawa, Y. (2009). "Awareness and Compassion for the Education of Enlightenment". Teoksessa: *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing*. DOI 10.1007/978-1-4020-9018-9. Springer.
- O'Fallon, T. (2010). "Grounding Integral Theory in the Field of Experience". Teoksessa: *Integral Education: New Directions on Higher Learning*. Toim. S. Esbjörn-Hargens, J. Reams ja O. Gunnlaugson. State University of New York Press, Albany.
- Pell, G. (2005). "Use and misuse of Likert scales". *Medical Education* 39. DOI: [10.1111/j.1365-2929.2005.02237.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02237.x).
- Piaget, J. (1995). *The Essential Piaget: An Interpretive Reference and Guide*. Toim. H. E. Gruber ja J. J. Voneche. Jason Aronson.

- Renert, M. ja Davis, B. (2010). "An Open Way of Being: Integral Reconceptualization of Mathematics for Teaching". Teoksessa: *Integral Education: New Directions on Higher Learning*. Toim. S. Esbjörn-Hargens, J. Reams ja O. Gunnlaugson. State University of New York Press, Albany.
- Rohlf, M. (2018). "Immanuel Kant". Teoksessa: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Toim. E. N. Zalta. Summer 2018. Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Schieffer, A. ja Lessem, R. (2014). "The Integral University: Holistic development of individuals, communities, organisations and societies". *Prospects*. DOI 10.1007/s11125-014-9324-z.
- Shanjian Dashi (2011a). *Daily Dharma: Walking the Natural Path with an Open Mind*. ISBN-13: 978-1-461072-67-6. Mahabodhi Sunyata.
- (2011b). *Dharma Psychology. Turning the Mind Right Side Up*. CreateSpace Independent Publishing Platform. ISBN: 978-1467977463.
- Sri Aurobindo (2001). *The Life Divine*. Sri Aurobindo Ashram.
- Stack, S. (2006). "Integrating science and soul in education: The lived experience of a science educator bringing Holistic and Integral perspectives to the transformation of science teaching". Tohtorinväitöskirja. Curtin University of Technology.
- Stein, Z. ja Heikkinen, K. (2008). "On Operationalizing Aspects of Altitude: An Introduction to the Letical™ Assessment System for Integral Reserches". *Journal of Integral Theory and Practice* 3.1, s. 105–138.
- Taber, K. S. (2009). *Progressing Science Education: Constructing the Scientific Research Programme into the Contingent Nature of Learning Science*. Vol. 37. Science & Technology Education Library. Springer.
- Taylor, P. C., Taylor, E. ja Luitel, B. C. (2012). "Multi-paradigmatic Transformative Research as/for Teacher Education: An Integral Perspective". Teoksessa: *Second international handbook of science education*. Vol. 24. DOI 10.1007/978-1-4020-9041-7. Dordrecht: Springer, s. 373–387.
- Fisher, R. M. (2007). *A Guide to Ken Wilber and the Education Literature: Annotated Bibliography*. Tekninen raportti. ISBN 0-9697347-2-0. In Search of Fearlessness Research Institute.
- Thornton, S. (2018). "Karl Popper". Teoksessa: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Toim. E. N. Zalta. Fall 2018. Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Wilber, K. (huhtikuu 1982). "The Pre/Trans Fallacy". *Journal of Humanistic Psychology* 22.2. DOI: 10.1177/00221678822222002, s. 5–43.
- (1983). *Up from Eden: A Transpersonal View of Human Evolution*. Quest Books.
- (1993). *The Spectrum of Consciousness*. 20th Anniversary Edition. Quest Books. ISBN: 9780835606950.

- Wilber, K. (1996). *The Atman Project: A Transpersonal View of Human Development*. Quest Books.
- (2000a). *Integral Psychology: Consciousness, Spirit, Psychology, Therapy*. Shambhala.
- (2000b). *Sex, Ecology, Spirituality: The Spirit of Evolution*. 2. painos. Shambala Publications, Inc.
- (2001a). *A Theory of Everything: An Integral Vision for Business, Politics, Science and Spirituality*. Gateway.
- (2001b). *The Eye of Spirit: An Integral Vision for a World Gone Slightly Mad*. Shambala Publications, Inc. ISBN: 9781570628719.
- (2003). *The Many Ways We Touch. Three Principles Helpful for Any Integrative Approach*. <http://www.kenwilber.com>.
- (2006a). *Integral Spirituality. A Startling New Role for Religion in the Modern and Postmodern World*. Integral Books.
- (2006b). *Introduction to the Integral Approach (and to the AQAL Map)*. <http://www.kenwilber.com> [WWW]. [04.10.2018].
- (2016). *Integral Meditation: Mindfulness as a Way to Grow Up, Wake Up, and Show Up in Your Life*. Shambala Publications, Inc.
- (2017). *The Religion of Tomorrow. A Vision for the Future of the Great Traditions—More Inclusive, More Comprehensive, More Complete*. Shambala Publications, Inc.
- (2018). *Integral Politics: A Summary of Its Essential Ingredients*. Free eBook. <https://integrallife.com/integral-politics-its-essential-ingredients/>. Integral Life.
- (2001/1983). *Eye to Eye. The Quest for the New Paradigm*. Shambala Publications, Inc. ISBN: 9781570627415.
- Wilber, K. et al. (1986). *Transformations of Consciousness. Conventional and Contemplative Perspectives on Development*. Shambala Publications, Inc.

A Kyselylomake

Kyselylomake muodostui taustatietokysymyksistä ja 52:sta Likertin asteikon monivalintaväittämistä. Taustatietokysymyksistä muodostettiin vertailuryhmät Mann-Whitneyn U testille ja ANOVA analyysille.

Taustatiedokysymykset

Sukupuoli

mies	nainen	muu	en halua kertoa
------	--------	-----	-----------------

Ikä

18-19	19-20	20-21	21-22	22-23	yli 23
-------	-------	-------	-------	-------	--------

Kuinka monta lukukautta olet opiskellut yliopistossa tämä lukukausi mukaan lukien?

1	2	3	4	5	yli 5
---	---	---	---	---	-------

Lukion kaikkien aineiden keskiarvo

100-95	95-90	90-85	85-80	80-75	75-70
--------	-------	-------	-------	-------	-------

Yliopiston kaikkien aineiden keskiarvo tähän mennessä

100-95	95-90	90-85	85-80	80-75	75-70
--------	-------	-------	-------	-------	-------

Kyselylomakkeen väittämät jaoteltiin seitsemään (I–VII) kategoriaan jaotelluista monivalintaväittämistä. Väittämät on kategorisoitu alla. Kaikkien väittämien edessä on numero, joka kuvaa sen väittämän järjestysnumero kyselylomakkeessa.

I Integraaliopetuksen hyöty oppimiselle ja opiskelulle (8 väittämää)

1. Integraaliopetus voi auttaa minua ymmärtämään paremmin eri kurssien aihekokonaisuudet.
5. Integraaliopetus voi auttaa minua löytämään ja avaamaan korkeamman sisäisen potentiaalin tullaakseni menestyväiseksi opinnoissani.
7. Integraaliopetus voi auttaa minua ymmärtämään kuinka eri kurssien asiakokonaisuudet ovat yhteydessä toisiinsa.
11. Integraaliopetus voi auttaa minua saavuttamaan eheämmän ymmärryksen eri kurssien aihekokonaisuuksista.
15. Integraaliopetus voi auttaa minua oppimaan nopeammin (oli syy sitten mikä tahansa; esimerkiksi eheämpi ymmärrys, strukturoidumpi ajatusprosessi, parempi yleisymmärrys tms.).

16. Integraaliopetus voi auttaa minua ymmärtämään kuinka opiskelemanı asiat liittyvät maailmaan koulumaailman ulkopuolella.
22. Integraaliopetus voi auttaa minua saavuttamaan parempia arvosanoja (oli syy sitten mikä tahansa; esimerkiksi eheämpi ymmärrys, strukturoidumpi ajatusprosessi, parempi yleisymmärrys tms.).
24. Projektityö auttoi minua saavuttamaan eheämmän ymmärryksen äänestä.

II Integraalilähestymistavan hyöty elämässä yleensä (14 väittämää)

2. Integraalilähestymistapa voi auttaa minua saavuttamaan korkeimman potentiaalin elämässäni yleisesti katsottuna.
3. Integraalilähestymistapa voi katalysoida muutoksen elämäntavassani.
4. Integraalilähestymistapa voi katalysoida muutoksen tavassa, jolla suhtaudun maailmaan.
6. Voin nähdä integraalilähestymistavan olevan korvaamattoman arvokas ammatilliselle kehitykselleni.
9. Integraalilähestymistapa voi katalysoida muutoksen tapaan, jolla suhtaudun toisiin ihmisiin.
10. Integraalilähestymistapa haastoi minua tulemaan tietoiseksi ja arvioimaan uudelleen entiset oletukseni maailmankuvastani.
12. Integraalilähestymistapa auttoi minua tulemaan tietoiseksi persoonallisuuteni alikehittyneistä puolista.
14. Integraalilähestymistapa voi auttaa minua kunnioittamaan omaa maailmankuvaani vastaan olevia maailmankuvia.
18. Integraalilähestymistapa voi auttaa minua kehittämään uudenlaista kypsyyttä.
19. Integraaliteoriaan liittyvien tietojeni johdosta tulin tietoisemmaksi.
20. Integraalilähestymistapa auttoi minua näkemään, että omat perspektiivini eivät ole kiinnitettyjä vaan voivat kehittyä ja jalostua edelleen.
23. Integraaliteoriaan liittyvien tietojeni johdosta tulin tietoisemmaksi vaikutuksistani ympäröivään maailmaan (ympäristö, muut ihmiset, kulttuuri, yhteiskunta jne.)
26. Integraalilähestymistapa voi olla hyödyllinen tulevassa ammatissani.
28. Integraalilähestymistapa voi auttaa minua kasvamaan persoonaksi, joka haluan olla.

III ja IV Integraaliopetuksen transformatiivinen potentiaali (ennen ja jälkeen) (11 väittämää)

29. Olen kiinnostunut kehittämään kaikkia psykograafissa esitettyjä kehityslinjoja (kognitiivinen, emotionaalinen, kinesteettinen, interpersoonallinen, moraali ja minä-identiteetti)

- 30. Arvostan taiteita, moraaleja ja tieteitä yhtä lailla.
- 32. Näen luovuuden merkityksen opiskelemissani tieteenalassa.
- 35. Minua kiinnostaa syvälinen ymmärrys itsestäni, kulttuurista ja luonnosta.
- 37. Olen kiinnostunut alkamaan reflektoidaan itseäni ja tulemaan tietoisiksi puolustani, jotka tekevät minusta hylkivän tai tuomitsevan toisille ideoille tai ihmisille.
- 39. Mieleni on avoinna uusille ideoille.
- 42. Asiat yhdistävä ymmärrys voi olla hyödyllistä elämässäni yleisesti katsoen.
- 43. Tieto tietoisuuden tiloista ja tasoista (Wilber-Combs hila) voi auttaa minua ymmärtämään syvällisemmin muita ihmisiä.
- 47. Olen avoin näkemään asiat monista eri perspektiiveistä.
- 49. Olen kiinnostunut aloittamaan jonkun henkisen harjoituksen tai polun.
- 51. Suhtaudun asioihin avoimesti.

V ja VI Millaista opetuksen tulisi olla (ennen ja jälkeen) (13 väittämää)

- 31. Koulutuksen on tärkeää sallia monet tiedon tavat (subjektiivinen, objektiivinen, intersubjektiivinen ja interobjektiivinen).
- 33. Koulutuksen on tärkeä olla taitavaa, käytännöllistä ja aktiivista.
- 34. Koulutuksen on tärkeä olla mietiskelevää, kriittistä ja somaattista.
- 36. Koulutuksen on tärkeä olla yhdistävää, perspektiivistä ja eettistä.
- 38. Koulutuksen on tärkeä olla ekologista, sosiaalista ja globaalia.
- 40. Koulutuksen tulisi vaalia ihmisyyden kaikkia dimensioita ja niiden luovaa roolia oppimis- ja tutkimusprosessissa.
- 41. Koulutuksen tulisi aktivoida opiskelijoiden yksilöllisiä potentiaaleja ja niiden luovaa kehitystä tiedon konstruoinnissa.
- 44. Koulutuksen tulisi edistää oppilaiden, tiedekuntien ja yliopistoiden kehitystä ja transformaatiota.
- 45. Ihmisyyden ei-intellektuellit dimensiot voivat tarjota oman kontribuutionsa tieteilisessä tutkimusprosessissa.
- 46. Mittauksien lisäksi tutkimusprosessiin kuuluvat ihmetyksen tunteet, intuitiiviset aavistukset, henkilökohtainen intohimoa tutkimusta kohtaan ja käytävä keskustelut kollegoiden kanssa.
- 48. Koulutuksen tulisi sisältää ideoita ja käsityksiä tietoisuudesta, henkisestä kehityksestä ja meditoinnista.
- 50. Koulutuksen tulisi nousta staattisen ja mekaanisen ajattelun yläpuolelle edistääkseen dynaamista, orgaanista ja elämää muuttavaa ajattelua ja olevuutta.
- 52. Koulutuksen tulisi olla perustunut evoluuttiseen käsitykseen ihmisen ajattelun ja dimensioiden monimutkaisuudesta.

VII Muut (6 väittämää)

- 8. Integraaliteoriaa tulisi opettaa kaikille yliopisto-opiskelijoille.
- 13. Opettajan yksi hyvä ominaisuus on tietoisuus Integraaliteoriasta.
- 17. Yliopisto-opiskelijan on hyödyllistä tietää Integraaliteorian perusteet.
- 21. Mielestäni artikkelit –Introduction to the Integral Approach (and the AQAL map) ja An Overview of Integral Theory: An All-Inclusive Framework for the 21st Century– olivat mielenkiintoisia.
- 25. Mielestäni artikkelit –Introduction to the Integral Approach (and the AQAL map) ja An Overview of Integral Theory: An All-Inclusive Framework for the 21st Century– olivat helppoja ymmärtää.
- 27. Jälkeenpäin ajatellen minulla on positiivinen kokemus ylipäätään työskentelystä Integraaliteorian parissa.